

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: Pädagogische Monatshefte.)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang XVII.

November 1916.

Heft 9.

Warum die direkte Methode?

Von Max Griebeck, Seminardirektor, Milwaukee.

Von dem Tage an, an dem Professor Vietor im heiligen Zorn in seinem Schriftchen „der Sprachunterricht muss umkehren“ die Frage „Quousque tandem?“ — „Wie lange noch“ — nämlich, wie lange noch soll der alte Schlendrian fortdauern? — aufwarf, haben sich Berufene und Unberufene mit der Aufgabe der Verbesserung des fremdsprachlichen Unterrichts befasst. Manches Wertvolle, freilich auch manches, das weit vom Ziele abging, ist seitdem zutage gefördert worden, bis sich endlich eine Methode herausschälte, die unter dem Namen „direkte Methode“ bekannt wurde, und die sich gegenwärtig allgemeiner Anerkennung erfreut.

Nur mit gewissen Widerstreben bediene ich mich des Ausdrucks „direkte Methode“. Denn in Wirklichkeit deckt dieser nur eine Phase des modernsprachlichen Unterrichts, erfüllt auch nur eine Forderung desselben, nämlich die, dass Vorstellung und Begriff mit dem fremdsprachlichen Ausdruck in unmittelbare „direkte“ Verbindung gebracht werden. Da, wo sie erfüllt wird, wird sich im Bewusstsein des Sprechenden oder Schreibenden der fremdsprachliche Ausdruck sofort neben das seelische Gebilde, dem er Ausdruck geben will, stellen, im Hörenden und Lesenden wird der aufgenommene fremdsprachliche Ausdruck sofort das entsprechende Gebilde im Geiste wachrufen — beides ohne die Vermittlung der Mutter-

sprache. Damit ist der Inhalt der Bezeichnung „direkte Methode“ erschöpft. Es liegt in ihr eigentlich mehr das Ziel als der Weg. Das haben die Methodiker wohl auch empfunden; denn sie suchten nach anderen Ausdrücken für Methoden, die zur Erreichung dieses Ziels führen sollten. Sie erfanden Bezeichnungen wie konkrete Methode, objektive Methode, natürliche Methode, ohne dass irgend eine wirklich das deckte, was sie bezeichneten wollte. Immer wurde nur ein Teil, nie das Ganze bezeichnet. Auch der Name „Reformmethode“, auf den sich besonders die einigten, die es mit niemandem verderben wollten, ist an sich eben auch nur ein Name, der viel und wenig, Richtiges und Falsches bezeichnen kann.

Um aber doch zu einer Verständigung zu kommen, müssen wir uns über die Frage klar werden, welche Aufgabe einer Methode zufällt. Wenn wir irgend eine Unterrichtstätigkeit definieren wollen, so können wir kurz sagen, es ist die Tätigkeit des Lehrers, durch die der Unterrichtsstoff möglichst restlos zum Eigentum des Schülers gemacht wird. Wie diese Tätigkeit ausgeführt wird, das ist die Methode des Unterrichts. Eine merkwürdige Erscheinung ist es, dass man nach keinem besonderen Namen für die Methode suchte, wenn es sich um die Vermittlung des Unterrichtsstoffes in irgend einem anderen Fache des Schulcurrikulums handelte. Auch im Rechnen, in Geographie, in Geschichte, in den Naturwissenschaften änderten sich die Methoden. Jede Änderung, die allgemeine Anerkennung fand, war in der Regel auch ein Fortschritt. Sie war es jedesmal dann, wenn die Änderung einer tieferen Erkenntnis der Natur des Kindes und der Natur des Unterrichtsstoffes entsprang. Die alten Methoden wurden damit von selbst abgetan, und es könnten sich wohl höchstens die verknöchertsten Schulmeisterpedanten dazu verstehen, sie zu verteidigen. Warum sollte dies nun beim Unterricht in der modernen Fremdsprache anders sein? In Wirklichkeit besteht auch kein Unterschied. Auch die Aufgabe des Lehrers der Fremdsprache besteht darin, den geeignetsten Weg zu finden, durch den der Unterrichtsstoff — hier die Fremdsprache — dem Schüler vermittelt wird. Auch hier geht der Fortschritt mit der tieferen Erkenntnis der Natur des Schülers und des Unterrichtsstoffes Hand in Hand; und die Errungenschaften, die seit Vietors Mahnruf auf dem Gebiete des fremdsprachlichen Unterrichts zu verzeichnen sind, finden in dieser Erkenntnis ihre Begründung. Wenn wir sie mit dem Namen „direkte Methode“ decken, so geschieht dies deshalb, weil der Name die eine Forderung feststellt, die in ihrem Grundcharakter heute wohl nicht mehr ernsthaft angefochten wird, und weil die wichtigsten methodischen Massnahmen der Erfüllung dieser Forderung dienen.

Welches sind nun die Errungenschaften der verbesserten Methode des Sprachunterrichts? Sie liegen in einer genauen Feststellung des im fremdsprachlichen Unterricht zu Erreichenden und in der Art und Weise, wie die gesteckten Ziele erreicht werden.

Bezüglich des Unterrichtszieles folge ich den Feststellungen, wie sie in einem Heftchen „Reform des modernsprachlichen Unterrichts“ von Direktor Max Walter stipuliert sind. Sie lauten wie folgt:

1. Volles Verständnis des gesprochenen Wortes.
2. Die Fähigkeit, sich in der schlichten Umgangssprache zusammenhängend auszudrücken und sich in Rede und Gegenrede auch mit Ausländern zu verständigen.
3. Lautreines, sinngemäßes, ausdruckvolles Lesen und Verstehen auch schwierigen, unbekannten Sprachstoffs mit Interpretation und Wiedergabe desselben in der fremden Sprache.
4. Freie Wiedergabe des Inhalts der verarbeiteten Lektüre und Literatursprache und freie Verfügung über Gedichte und ausgewählte Stellen gröserer poetischer Werke.
5. Die Fähigkeit, leichteren vom Lehrer oder Ausländer vorgetragenen und erklärten Sprachstoff nach einmaligem Hören mit vielfachem Wechsel des Ausdrucks in der fremden Sprache frei wiederzugeben.
6. Nachweis der grammatischen Kenntnisse (Syntax, Etymologie, Synonymik).
7. Die methodische Durcharbeitung der Lektüre muss den Schüler auch befähigen, verwandten in der Muttersprache gehörten oder gelesenen Stoff inhaltlich frei in der fremden Sprache wiederzugeben, sowie das Fremdsprachliche, wenn nötig, in die Muttersprache zu übertragen.
8. Die schriftlichen Arbeiten entsprechen den mündlichen Anforderungen; der Schüler wird durch regelmässige Übungen an der Tafel und im Hefte daran gewöhnt, alles Gehörte, Gelesene oder von ihm selbst Vorgetragene sofort in schlichter Form frei niederszuschreiben. Auf grammatische Genauigkeit und idiomatisches Gepräge wird besonderer Nachdruck gelegt.

Derartig vorgebildete Schüler treiben, soweit es die Zeit zulässt, auch mit Genuss Privatlektüre, da sie leichteren Stoff schnell bewältigen und sich auch in schwierigerem mit Hilfe des Wörterbuchs zurechtfinden gelernt haben. Über die Privatlektüre erstatten die Schüler in zusammenhängendem Vortrag Bericht.

Sind hier die Ziele definitiv festgelegt, so ist die Art und Weise, wie sie zu erreichen sind, nicht so leicht definierbar. Da gelten die Sprichwörter: Es führen viele Wege nach Rom; und Eines schickt sich nicht für alle. Das, was eine Unterrichtsstunde vor allen Dingen haben muss, ist freies, frisches Leben. Der Methodenreiter, der sich ein allein selig machendes Rezeptchen zurechtgelegt hat, kann höchstens Methodenmenschen erziehen. Die Bedingungen, unter denen der Lehrer zu arbeiten hat, sind so mannigfaltig, dass sie gar nicht aufgezählt werden können. Jedes Kind ist eine neue Bedingung, ebenso jeder Unterrichtsstoff und jede Unterrichtsklasse. Eine Methode kann diesen Bedingungen nur im allgemeinen gerecht werden; über ihr steht der Takt des Lehrers, durch den er bei der gegebenen Bedingung das rechte Mittel anzuwenden imstande ist. Wenn ich damit das Bestehen einer allein seligmachenden Methode verneine, so

muss der Unterricht andererseits doch nach gewissen pädagogischen Grundsätzen geleitet werden. Diese Grundsätze sind dieselben für jedes Unterrichtsfach; denn sie wurzeln in den Entwicklungsgesetzen des kindlichen Geistes. Was diesen Gesetzen zuwiderläuft, ist falsch und muss verworfen werden. Was ihnen entspricht, ist richtig und anwendbar; und ein Fortschritt in einer Unterrichtsmethode kann nur in grösserer Berücksichtigung dieser Gesetze liegen.

Lassen Sie mich Ihnen einige Hauptpunkte anführen, in denen ich in der jetzt geltenden Methode des modernsprachlichen Unterrichts einen Fortschritt erblicke, und Ihnen weiterhin nachweisen, dass diese Fortschritte in allgemein pädagogischen Gesetzen begründet sind.

Als Fortschritte bezeichne ich die folgenden Punkte: Bedeutung des gesprochenen und gehörten Wortes neben dem des geschriebenen und gelesenen; die darauf beruhende Erkenntnis der Notwendigkeit einer besseren lautlichen Schulung (Phonetik); unmittelbare Verbindung des sprachlichen Ausdrucks mit dem ihm zu Grunde liegenden seelischen Gebilde; die dadurch notwendig gewordene grössere Betonung der Gewinnung eines sorgfältig ausgewählten und dem Geistesvermögen des Schülers entsprechend aufgebauten Wortschatzes; eine Vertiefung des Leseunterrichts und systematische Anordnung des Lesestoffes entsprechend der Auffassungskraft und Interessensphäre des Kindes; Entwicklung der Fähigkeit des Zöglings, sich in Wort und Schrift in der Fremdsprache frei auszudrücken; eine Umordnung des grammatischen Unterrichtsstoffes nach Rücksicht seiner Anwendbarkeit im praktischen Gebrauch der Sprache, mit Hintersetzung des Systems und nach der Massgabe, dass die grammatische Regel dem angeeigneten Sprachschatze zu folgen, nicht ihm vorauszugehen habe; endlich, Hervorhebung der Wichtigkeit der Kenntnis von Land und Leuten, deren Sprache wir lehren, ihrer Geschichte, ihrer Sitten und Gebräuche und ihres Geisteslebens.

Diesen charakteristischen Merkzeichen der „direkten Methode“ sollen nun im folgenden die pädagogischen Grundsätze gegenüber und beide in Beziehung zu einander gestellt werden.

Ich betonte bereits, dass die Natur des Unterrichtsstoffes massgebend für das Unterrichtsverfahren sei; das gilt für alle Fächer einschliesslich des Sprachunterrichts. Es unterliegt doch keinem Zweifel, dass der Unterrichtsstoff im Sprachunterricht die Sprache selbst sein muss. Ihrem Wesen werden wir daher nachzuspüren haben. Kaum dürfte es auf Widerspruch stossen, wenn ich sage, dass eine Sprache dazu da ist, gesprochen und gehört zu werden. Sie ist aus dem Bestreben entstanden, vermittelst eines möglichst beweglichen und leicht zu behandelnden Mediums — eben des Lautes — unserm Nächsten den in uns lebendigen Gefühls- und Gedankeninhalt mitzuteilen. Dass die Sprache geschrieben und gedruckt werde, entsprang erst einer sekundären Regung, nämlich

der, das im Geiste Gefühlte und Gedachte und durch den Laut zum Ausdruck Gebrachte auch festzuhalten. Immer aber ist das geschriebene und gedachte Worte nur das Symbol des gesprochenen. Es ist es in solchem Grade, dass auch der entwickelteste Geist den lautlichen Ausdruck für irgend einen Gedanken oder ein Gefühl, dem Denker und Dichter sprachliche Gestalt gegeben haben, suchen und sich nicht mit dem geschriebenen und gelesenen Wort begnügen wird.

Kurz also, die Tätigkeit unserer Sprechwerkzeuge und die Einwirkung auf den Gehörsinn zur Vermittlung von seelischen Vorgängen und Gebilden sind das Urwesen der Sprache, nicht die Schreib- und Druckerkunst und die damit verbundene Einwirkung auf den Gesichtssinn.

Ein weiteres charakteristisches Merkmal der Sprache ist das Bestreben, unserm *eigenen* Denken und Fühlen—hier ist es Nebensache ob in Wort oder Schrift—Ausdruck zu geben. Erst muss der sprachliche Ausdruck für unsern eigenen Seeleninhalt gefunden und mit ihm fest verbunden sein, ehe die durch das Gehör uns zuströmenden Laute den beabsichtigten Widerhall in unserer Seele finden können. Da also, wo die Vorstellung, der Begriff, überhaupt das seelische Gebilde fehlt, da kann auch kein Verlangen nach dem Ausdruck durch die Sprache vorhanden sein, da ist das gehörte oder gelesene Wort ein leerer Schall, eine Zusammenstellung von Buchstaben, von denen der innere Mensch unberührt bleibt.

Wenn somit eine Sprache nur da Bedeutung hat, wo sie auf seelischen Gebilden ruht, denen sie als Ausdrucksmittel dient, so ist doch andererseits die Ausdrucksform nicht als nebenschönlich zu betrachten. Im Gegen teil, Inhalt und Form stehen in den innigsten Beziehungen zu einander und zwar so, dass eins ohne das andere wertlos wird. Die Sprache muss darnach trachten, den seelischen Gebilden prägnantesten Ausdruck zu geben. Je mannigfaltiger sich das Gefühlsleben und die Denktätigkeit des Menschen entwickeln, um so feiner differenziert müssen auch die sprachlichen Ausdrücke werden. Es wird einleuchten, dass ein Reichtum von Bezeichnungen und Idiomen auf ein reiches Geistesleben schliesse lässt. Sogar die Art des Denkens wird in der Sprache zum Ausdruck kommen. Daher ist die deutsche Syntax so sehr von der englischen verschieden; wie auch die deutsche Wortlehre ein Ausfluss einer ins einzelne gehenden Denktätigkeit ist, die jedem Verhältnis nach allen Richtungen hin gewissenhaft Ausdruck zu geben sich bemüht. Im Hinblick darauf ist es nicht zu viel gesagt, wenn wir hören, eine Sprache spiegelt die Seele seines Volkes wieder; und die Kenntnis einer neuen Sprache öffnet uns eine neue Welt.

Findet sich nun die direkte Methode mit den Forderungen, die dem Wesen des Unterrichtsstoffes entspringen, ab? — Es wird genügen

anzugeben, was ein Unterricht, der nach unserer Methode geleitet wird, erstrebt, um die Antwort im bejahenden Sinne zu erhalten. Der modern-sprachliche Unterricht sieht heute auf lautreine Aussprache; er ist bemüht für die sprachliche Ausdrucksform die dahinterliegende Vorstellung wachzurufen oder neu zu schaffen; die Genauigkeit in der sprachlichen Ausdrucksform ist sein beständiges Bestreben; der Aufbau des Wortschatzes des Schülers und der Unterricht in der Grammatik haben gerade im Hinblick darauf neue Bedeutung erhalten; mehr als je wird die Ausdrucksfähigkeit des Schülers entwickelt, und er wird angehalten, sich in seine Lektüre zu vertiefen, um deren geistige Unterlage *aus der Form selbst heraus* zu erkennen. Um den Schüler wirklich mit dem geistigen Leben des Volkes, dessen Sprache er lernt, bekannt zu machen, wird die Lektüre sorgfältiger als je ausgewählt. Die Gegenwart kommt viel mehr als früher zu Worte, während die Klassiker einem reiferen Alter zugeteilt sind.

Sowie die Natur des Unterrichtsstoffes, so beeinflusst auch die Natur des Schülers die Methode des Unterrichts. Hier sind nun im Laufe der Zeit, in der wir bis zu den Griechen und Römern zurückgehen können, bestimmte Grundsätze aufgestellt worden, die immer festere Formen annehmen, je mehr man die seelische Entwicklung des jungen Menschen erkannte. Seitdem Comenius seine „Didactica Magna,” seine grosse Lehrkunst schrieb, hat die Pädagogik stetig Fortschritte gemacht. Aus der langen Reihe von Schulmännern ragen immer wieder einzelne hervor, die gewissermassen als Säulen in dem pädagogischen Gebäude zu betrachten sind, wie Ratichius, Locke, Basedow, Rousseau, Pestalozzi, Herbart. Was diese Männer als pädagogische Axiome hingestellt haben, hat das Unterrichtswesen aller Völker beeinflusst und muss im Unterricht aller Völker Beachtung finden. Nur kurz will ich einige der wichtigsten Grundsätze anführen, die heute auf den modernen Sprachunterricht, soweit er nach der direkten Methode erteilt wird, Anwendung finden.

Ein Grundsatz zieht sich wie ein roter Faden durch unsere Lehrtätigkeit vom Kindergarten an bis zur höchsten Stufe hinauf und behauptet seine Herrschaft in jeder Phase unserer Arbeit. Nämlich: Aller Unterricht muss so geschehen, dass die Selbsttätigkeit des Zöglings angeregt und gefördert werde. Eignes Tun ist der Haupfaktor jeder menschlichen Entwicklung. Wenn wir den Zögling zum eigenen Gebrauch seiner Sinne führen, seine Beobachtungsgabe schärfen und seinen Trieb zu untersuchen fördern, ihn selbst urteilen und schliessen lassen, dann geben wir ihm eine Erziehung, die seines Menschendaseins würdig ist, die, wie Fichte sagt, nicht nur sein Besitz, sondern ein Bestandteil seines Selbst ist.

Unsere Methode sucht diese Möglichkeiten zur eigenen Betätigung des Schülern nach Kräften zu bieten. Sie gibt dem Zögling die Gelegen-

heit, sich im mündlichen Gebrauch der Sprache zu üben. Sie wählt solche Stoffe, die lebendig in seinem Geiste sind, und die nach sprachlichem Ausdrucke streben, oder die durch denselben wachgerufen werden. Die Regeln der Grammatik werden dem Schüler nicht gegeben, sondern er muss sie selbst finden durch eigenes Beobachten und Schliessen, wie er auch in ihrer Anwendung zu viel grösserer Selbsttätigkeit schon dadurch angehalten wird, dass er sich das Material für die Übungen aus seinem eignen Wortschatze zusammentragen muss.

„Ich habe den höchsten Grundsatz des Unterrichts in der Anerkennung der Anschauung, als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis, festgesetzt.“ Diese Worte Pestalozzis haben ihre Richtigkeit behalten bei allen Schwankungen, denen die Pädagogik seit seiner Zeit unterworfen war, ja sie haben in der modernen Pädagogik erst ihre volle Bedeutung erlangt. Das Studium der Psychologie lehrt uns, dass der Geist des Kindes durch die Tätigkeit der Sinnesorgane geweckt wird; durch sie sammelt es Vorstellungen von Gegenständen und Personen seiner Umgebung, die sich allmählich zu Begriffen kristallisieren und so das Material für seine Denktätigkeit liefern. Es liegt auf der Hand, dass wir im Unterricht diesem Entwicklungsgange folgen müssen, wenn wir verhindern wollen, dass der Schüler nur Worte erhält, hinter welchen der konkrete Begriff fehlt. Der Anschauungsunterricht spielt daher eine wichtige Rolle in unserem Sprachunterricht, ja ist dessen A und O. Denn, wenn es auch das Ziel des Sprachunterrichts ist, den Schülern einen reichhaltigen Wortschatz zu geben und sie zum richtigen Gebrauch desselben anzuleiten, so ist es doch und zwar gerade deshalb wesentlich, dass dieser Wortschatz nicht nur ein leerer Schall bleibt, sondern dass er auf im Geiste des Kindes gefestigten klaren und richtigen Vorstellungen beruht. Diese Vorstellungen können aber im Kinde nur durch die Tätigkeit der Sinne entwickelt werden. Wir machen daher den Schüler an der Hand des Objektes selbst mit dem Namen desselben bekannt. Wir zeigen dessen Eigenschaften. Wir führen die Tätigkeiten selbst aus oder lassen sie von dem Kinde ausführen. Wir bieten seinen Sinnen die Beziehungen der verschiedenen Objekte zu einander oder der Tätigkeiten zu den Objekten dar. „Halte die Sache fest, die Worte werden folgen“—„die Sache ist der Leib, das Wort ist das Kleid,“ diese Axiome von Komenius sind auch heute gleich wahr, und ihre Nichtbeachtung hat den Misserfolg unseres Unterrichts unwiderruflich im Gefolge. Die Forderung der Anschaulichkeit des Unterrichts ist auch auf den Gebrauch der Muttersprache oder der Umgangssprache des Zöglings, also hier der englischen Sprache, als Hilfsmittel zur Erlernung der Sprache bestimmt gewesen. Die direkte Methode weist die englische Sprache nicht ganz zurück, insoweit als sie dazu dienen kann, Vorstellungen im Geiste des Schülers wach zu rufen, mit denen dann das deutsche Wort verbunden werden

kann. Aber es ist ein indirekter Weg, den nur der schon einigermassen entwickelte Geist zu gehen imstande ist; es ist bei ihm notwendig, dass die alten Beziehungen zwischen Vorstellung und der englischen Bezeichnung gelöst werden, und dass neue hergestellt werden, die von der Vorstellung direkt zur deutschen Bezeichnung hinleiten. Die früheren Übersetzungsübungen aber zur Aneignung der deutschen Sprache benützen zu wollen, lässt die direkte Methode weder in der Elementarschule noch in der High School gelten. Übersetzen vom Englischen ins Deutsche wird als Prüfstein dienen, dass der Schüler das letztere beherrscht. Es ist daher bei bereits fortgeschrittenen Schülern am Platze, aber nicht bei Anfängern.

Wie in jedem Unterrichte, so müssen auch im Sprachunterricht alle Anlagen und Kräfte in den Dienst zur Erreichung des gesteckten Ziels gestellt werden. Das Kind bringt seine gefügigen und der Ausbildung harrenden Sprechorgane, seine Nachahmungsfähigkeit, seine Gedächtniskraft der Unterrichtstätigkeit entgegen, woran sich bald die Fähigkeit, Vorstellungen zu bilden, zu apperzipieren, Ideen zu verbinden, anschliessen, bis die höchste Stufe der Geistestätigkeit, das Denken erreicht ist. Die Erfahrung lehrt, dass jede dieser Anlagen in einer gewissen Altersperiode des Kindes den höchsten Grad von Ausbildungsfähigkeit besitzt und späterhin, wenn diese Periode unbenutzt geblieben ist, mehr und mehr verkümmert. Der Verlust ist dann beiderseitig. Die Möglichkeit der Erreichung der höchsten Leistungsfähigkeit ist für die betreffende Anlage unrettbar verloren, und eine oder die andere Fertigkeit, wesentlich in der Aneignung der Sprache, kann nicht mehr die Vollendung erfahren, die sie anderweitig hätte erhalten können. Zwei Schlüsse ziehen wir aus diesen Erwägungen. Erstens: da einige der für die Erlernung der Sprache notwendigen Anlagen ihre höchste Entwicklungsmöglichkeit in verhältnismässig früher Jugend besitzen, so verlangt die direkte Methode, dass das Studium der Sprache auch dann beginne und nicht hinausgeschoben werde, wenn wir uns nicht einer Anzahl der wichtigsten Hilfsmittel begeben und dadurch den Erfolg in Frage stellen wollen. Zweitens: die angewendeten Mittel werden dem Alter des Zögling, und damit seinen der Entwicklung harrenden Anlagen angepasst. Während wir also bei jungen Schülern mehr auf die Tätigkeit ihrer Sinne, ihr Nachahmungsvermögen und ihr Gedächtnis im Unterricht reflektieren und ihre Denkkraft nur in bescheidenem Grade verwenden, ziehen wir bei älteren Schülern diese bei weitem mehr zur Erreichung unserer Ziele heran. Grammatik ist darum am Platze im Unterrichte von solchen fortgeschrittenen Zöglingen, deren Denktätigkeit bereits eine grössere Entwicklungsmöglichkeit bietet. Ebenso ist es mit der Beibringung einer richtigen Lautbildung. Während der junge Zögling, dessen Ohr und Sprechwerkzeuge die feinsten Unterschiede wahrzunehmen, beziehungs-

weise wiederzugeben imstande sind, sich die Ausprache der Laute durch Nachahmung aneignen wird, so ist bei älteren Schülern ein Unterricht in der Phonetik vollständig am Platze. Je mehr wir uns bemühen, eine jede Anlage des Kindes in den Dienst des Unterrichts zu stellen, um so mehr werden wir die allgemeine Geistesentwicklung und das Erlernen der Sprache fördern. Aber, alles zu seiner Zeit — es liegt dem denkenden Lehrer ob, zu entscheiden, welche Mittel zu einem gewissen Zeitpunkt die wirksamsten sind.

Meine Damen und Herren! Im Vorstehenden habe ich Ihnen eine direkte Methode geschildert, wie ich sie mir denke, und wie sie in ihren Hauptpunkten wenigstens von unseren Methodikern verfochten und in deren Lehrbüchern angewandt ist. Wenn ich nun noch einmal die Frage aufwerfe: „Warum die direkte Methode?“ — so darf ich die Antwort darauf geben, „weil sie den pädagogischen Grundsätzen entspricht.“ Für den Sprachunterricht muss dasselbe Gesetz gelten wie für jedes andere Fach: Wer der natürlichen Veranlagung seiner Zöglinge zuwiderhandelt, oder derselben Zwang antut, versündigt sich an der Natur und hat keinen Platz im Schulzimmer. Auch der eine Sprache unterrichtet, muss vor allen Dingen ein Lehrer sein, der es als seine Aufgabe betrachtet, mit seinem Unterrichtsstoffe und seiner Methode an der geistigen Entwicklung seines Zöglings mitzuarbeiten.

Sprachübungen in der Elementarschule.

Von **Emil Kramer**, Cincinnati, Ohio.

Dieses Thema ist sicherlich schon auf früheren Lehrertagen und auch bei anderen Zusammenkünften von Elementarlehrern gründlich erörtert worden. Ich befürchte darum, dass ich hier zumeist längstausgesprochene Ansichten und Grundsätze bezüglich dieses Zweiges unseres Deutschunterrichts wiederhole. Allein der Vorstand des Lehrerbundes hat das Thema gewiss aus guten Gründen auf das Programm dieser Tagung gesetzt. Er dachte wohl: Bringt der Referent nichts Neues darüber vor, so werden vielleicht bei der darauffolgenden Diskussion neue epochale Gedanken über elementare Sprachübungen zu Tage gefördert. Ist das auch nicht der Fall, so wollen wir uns gegenseitig damit begnügen, wenn gute altbewährte Ansichten über dieses Unterrichtsgebiet nur wiederholt wurden.

Als ich mich an die Bearbeitung meines Themas machte, zog ich erst verschiedene gedruckte Autoritäten auf dem Gebiete Sprachunterricht, sowie Sprech-, Sprach- und Aufsatzaübungen zu Rat. Erst wandte ich mich an die alten Pädagogen und Sprachlehrer, und da fand ich unter

anderem „Praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht“ von L. Kellner aus dem Jahre 1847, „Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahr“ von C. Kehr und G. Schlimbach, aus dem Jahre 1866, und ganz besonders sah ich mir „Diesterwegs Wegweiser“ an, bearbeitet von Ludwig Rudolph im Jahr 1873. Darauf machte ich einen grossen Sprung (denn die ganze einschlägige Fachliteratur nachzulesen, dazu ist das Leben zu kurz), und ich ging gleich zu den neuesten, zu den modernen Sprachmeistern, um zu hören, was die für die besten Sprachübungen hielten. Und siehe da—ich fand eigentlich gar keinen grossen Unterschied zwischen den Alten und den Modernen.

In der Einleitung des „Methodischen Handbuches zu Sprachübungen,“ erschienen 1911, sagen die Verfasser Dr. Michel und Dr. Stephan: „Die Aufgabe der Grammatik oder Sprachlehre in der Schule besteht nicht darin, den Schülern die Fachausdrücke einzuprägen, die alte oder neue Grammatiker als Scheidemünze für den Verkehr mit ihresgleichen ausgeprägt haben. Die meisten dieser Prägungen gelten im Leben ausserhalb der Schule nichts.“ In Diesterwegs Wegweiser fand ich über Sprachlehre folgende Sätze: „Der grammatische Unterricht hat nicht die Kenntnis der Grammatik selbst zum Zweck. Für den Schüler hat die Sprachlehre nur insofern einen Wert, als er durch sie die Sprache *verstehen* und *denken* lernt.“ Wir sind sicherlich alle mit dieser übereinstimmenden Ansicht der neuen wie der alten Herrnen Grammatiker, vollständig einverstanden. Bei meiner weiteren sprachwissenschaftlichen Lektüre habe ich noch viele solcher übereinstimmenden Ansichten gefunden, und ich wundere mich nur, warum immer wieder neue Bücher über die deutsche Sprachlehre und ihren einzig erfolgreichen und allein seligmachenden Betrieb geschrieben werden. Ich habe mich dabei auch überzeugt, dass die Anhänger eines gewissen Buches oder einer Richtung gewöhnlich über das Ziel hinausschossen, d. h. dass sie viel weiter gingen als die Verfasser der Bücher, und sich dabei in Extreme verloren.

Es ist Ihnen bekannt, wie man in der guten alten Zeit eine Sprache nach Deklinations- und Konjugations-Regeln eindrillte, wie man da z. B. den Ochsen in alten Zeitformen und Redeweisen abschlachtete. Diese Methode, die man die alte oder lateinische nannte, ist glücklicherweise längst aufgegeben worden. Wenn aber im „Wegweiser“ unter dem Kapitel „Sprachlehre“ zu lesen steht „Diese lateinische Methode mag man dem Ausländer überlassen, dem unsere Sprache eine fremde ist“—so sage ich: „Erst recht nicht!“ Vor ungefähr vierzig Jahren, als dieser Satz geschrieben wurde, da wusste man eben noch nichts von der direkten Methode.

Ich will Sie nun nicht weiter mit den verschiedenen Sprachunterrichts-Methoden der letzten vierzig oder fünfzig Jahre langweilen, weder mit der konstruktiven, noch der radikal-reaktionären, noch der Über-

setzungsmethode u. a. m. Sie haben alle ihre gewissen Vorzüge, aber noch mehr Nachteile; für unsere Zwecke hier, für unseren Deutschunterricht taugen sie allesamt herzlich wenig.

Sie wollen jetzt von mir hören, welche Sprachübungen ich für die besten halte, oder vielmehr wie Sprachübungen am erfolgreichsten betrieben werden können. Ich betrachte jene Sprachübungen für die besten, die sich nach gründlicher Vorbereitung des Lehrers aus dem lebendigen Sprach-Anschauungs- und Leseunterricht von selbst ergeben, und zwar so: Der Lehrer bringt schon im ersten Schuljahre, ja schon von den ersten Unterrichtsstunden an seinen Schülern in den Sprechstunden auch die Sprachlehre bei — aber wahlgemerkt, den Schülern unbewusst. Wenn wir die Kinder z. B. fragen: Was ist das? Wie ist der Ball? Was ist der Ball? und wenn wir später solche Sätze in der Mehrzahl einüben, so bringen wir damit den Kindern den ersten Fall oder Werfall in der Einzahl und Mehrzahl bei, ohne dass wir die Fachausdrücke je gebrauchen. Beim Anschauungsunterricht mittels Bilder oder anderer Gegenstände kann und soll natürlich ebenfalls die Sprachlehre berücksichtigt werden. Wer über das *wie* nicht recht Bescheid weiss, der schaue nur in seinen Jordan „Materialien für den Anschauungsunterricht,” hinein, da findet er die beste Anleitung. Auch gewisse Lesestücke, z. B. Fabeln, eignen sich sehr gut für den Sprachunterricht. Aber ich füge hier gleich hinzu: man hüte sich ja, jedes Lesestück grammatisch ausschlachten zu wollen. Ein Gedicht, oder poetische Prosa grammatisch zu zerfasern ist eine Versündigung am heiligen Geist der Sprache. Der Lehrer begnüge sich da, auf die Schönheit der Sprache und der Gedanken hinzuweisen — und damit basta! Es gibt ausser der Poesie Lesestücke genug, die für den Sprachunterricht verwandt werden können.

Dass der Lehrer für den Sprachunterricht jedesmal sehr gut vorbereitet sein muss, so dass sich das durchzunehmende Pensum dem Lehrplane anpasst, ist selbstverständlich. Er muss genau wissen, was und wie viel er jede Woche seinen Schülern an Sprachlehre oder Sprachübungen beibringen will, oder besser gesagt beibringen kann. Ohne Zweifel ist die Methode, wonach der Lehrer das planmäßig und sorgfältig vorbereitete Sprachpensum in Fragen oder Mustersätzen oder sonstwie an die Wandtafel schreibt, die beste, und allen gedruckten Sprachheften vorzuziehen. Allein, wie viele von uns haben kein eigenes Klassenzimmer, worin sie unterrichten, und noch viel mehr gar keine Zeit, das durchzunehmende Pensum an die Tafel zu schreiben. Hier sind alsdann die gedruckten Sprachübungen oder Sprachhefte ein guter Ersatz und eine grosse Hilfe — wenn diese Hefte richtig, d. h. für uns in Amerika deutschunterrichtende Lehrer bearbeitet sind. Die Sprachhefte einfach von Deutschland beziehen und sie eine oder zwei Schuljahre hinaufschreiben, um sie unseren Kindern hier einigermassen anpassen zu wollen, ist durch-

aus nicht zu empfehlen. Die Sprachübungen in diesen Heften sind für Kinder geschrieben, denen Deutsch die Muttersprache ist, sie sind also für unsere Schüler meist zu schwierig, selbst wenn man die Hefte zwei Jahre hinaufschiebt. Zweitens wird in den Mustersätzen und Musterübungen der deutschen Sprachhefte sehr reichlich Bezug genommen auf deutsche Verhältnisse und Zustände, auf König, Kaiser und Vaterland, wie dies ja sehr natürlich ist. Unseren Kindern hier sind aber solche Sachen fremd und gleichgültig.

Das Verlangen ist darum durchaus berechtigt, dass die Sprachübungen oder Sprachhefte von uns Lehrern hier selbst geschrieben werden; denn wir wissen wohl am besten, was wir für unsere Zwecke brauchen. Wie diese Hefte einzurichten und einzuteilen sind, was und wie viel Sprachstoff für die Unter-, Mittel- und Oberstufen zusammenzustellen ist, darauf kann ich natürlich hier nicht näher eingehen—das würde zu weit führen. Nur so viel möchte ich darüber andeuten, dass die Mustersätze und Musterstücke in unseren Sprachheften hauptsächlich auf amerikanisches Leben Bezug nehmen müssen, und dass vor allen Dingen die Sätze aus dem Umgangs- und Erfahrungskreise des Schülers genommen werden. Es muss durchweg lebendiger Stoff sein, der aus dem praktischen Leben geschöpft ist. Die Sprachübungen dürfen auch nicht im Anschluss an eine bestimmte Lesebuch-Serie hergestellt sein, sondern müssen sich unabhängig von irgend einem Lesebuch halten, damit sie irgendwo gebraucht werden können. Übungen wie: „Setze der, die, das oder ein, eine vor folgende Wörter, oder fülle die Lücken aus und füge die richtigen Endungen in folgenden Sätzen hinzu“ sollten nur sehr spärlich vorkommen, und sie sollten vor der schriftlichen Bearbeitung erst wiederholt mündlich durchgenommen werden. Solche Übungen beruhen meistens nur auf Raterei und sie machen die Kinder konfus, wie ich mich selbst durch eigene Erfahrung aus meinen eigenen Sprachübungsheften überzeugt habe.—

Zwei meiner Kollegen von Cincinnati, die Gebrüder Herrle haben sich im letzten Schuljahre der Mühe unterzogen, Sprachübungen für Elementarschulen auszuarbeiten und zusammen zu stellen, die nach meiner Ansicht unseren Zwecken vollauf entsprechen. (Der Referent las hier etliche dieser Übungen, die für das zweite Schuljahr bestimmt sind, vor.)

Zum Schluss möchte ich noch betonen, dass ich Sprachübungen in unserem Sprachunterricht für absolut notwendig erachte, so notwendig wie Fingerübungen im Klavierunterricht. Mit dem Lesebuch allein und durch planloses Plappern erlernt man niemals eine Sprache richtig. Welche Sprachübungen und wie viele davon in jedem Schuljahre gelehrt werden sollen, das wird Ihnen wohl Ihr Lehrplan sagen. In jeder Stadt, ja in jeder Schule sind da Unterschiede zu machen. Die rechte Schul-

leitung und der erfahrene Lehrer werden darin schon das richtige Mass zu treffen wissen.

Ganz besonders möchte ich aber meinen werten Kolleginnen und Kollegen für ihre Sprech- und Sprachstunden folgendes ans Herz legen: Gegenüber den Sätzen fertiger Sprachstücke in den Sprachheften und gegenüber den Satzhaufen, die in der Schule selbst im Anschluss an irgend einen Unterrichtsgegenstand gebildet werden, haben freigebildete Sätze aus dem Anschauungs- und Erfahrungskreise des Schülers einen grossen Vorzug; denn Vorstellungen, die frei in der Seele des Kindes aufsteigen und vom Kinde selbständig in ein sprachliches Gewand gekleidet werden, sind frischer, farbiger und lebendiger als Vorstellungen, die das Wort des Lehrers oder die Lektüre eines Sprachstückes im Bewusstsein weckt.

Der Gebrauch der Phonetik im neusprachlichen Unterricht in der High School.

Von F. A. Nemann, South Division High School, Milwaukee.

„Niemand, wenigstens kein Sprachlehrer, sollte ein Fremdling sein in der geheimnisvollen Wunderwelt, die in der Mundhöhle des Menschen schlummert“ (Michaelis). Nun, es fällt ja auch heutzutage keinem fortschrittlich gesinnten Lehrer mehr ein, den praktischen Wert der phonetischen Studien zu leugnen. Wenn wir trotzdem noch Gegner der Phonetik (d. h. der Lautwissenschaft) finden, so hat das zunächst seinen Grund darin, dass sie sich noch nicht mit dem Wesen sowie mit den Zwecken und Zielen derselben vertraut gemacht haben; vielleicht weil ihnen die Gelegenheit hierzu fehlte, oder weil sie glauben, geradesogut mit Hilfe der einfachen natürlichen Methode oder irgend einer anderen als der phonetischen fertig werden zu können. Was die Gelegenheit anbelangt, so ist in Europa kein Mangel mehr vorhanden, wo die Lautkunde in allen Erlassen, Verfügungen und Prüfungsordnungen für fremde Sprachen vorgeschrieben ist und auch schon in den Dienst des muttersprachlichen Unterrichts gestellt wird. In diesem Lande nimmt sie aber immer noch eine Aschenbrödelstellung ein, spielt jedoch schon an einer stattlichen Reihe von Universitäten, besonders im Osten, eine Rolle und hat sich bereits am hiesigen Deutschamerikanischen Lehrerseminar einen Platz erobert, wo selbst auch in der Sommerschule Gelegenheit zum theoretischen und praktischen Studium der Phonetik geboten wird.

Die Zeit ist also nicht mehr fern, wo man auch in diesem Lande von jedem Sprachlehrer nicht blass eine grammatische, sondern auch eine phonetische Vorbildung fordern wird. Und warum? Weil die Phonetik vor allem eine wissenschaftliche Grundlage für eine mustergültige Aussprache liefert, ähnlich wie die Grammatik im weiteren Verlauf des Studiums der Sprache, besonders beim Aufsatz, als ein nicht zu unterschätzendes Hilfsmittel bezeichnet werden muss. Das heisst aber noch lange nicht, dass die Phonetik, ebensowenig wie die Grammatik, in wissenschaftlicher Weise in der High School gelehrt werden soll. Wohl aber sind phonetische Hilfsmittel, Erklärungen und Übungen, sowie Laut-, Sprech- und Leseübungen am Platze, ähnlich wie der Hauptwert der Grammatik in seinen Sprachübungen liegt; denn eine lautreine Aussprache ist eine Kunst und muss geübt werden geradeso wie das Schönschreiben. Und in der Tat lassen sich auch interessante Vergleiche zwischen Schreib- und Sprechunterricht anstellen. So zum Beispiel begnügt sich kein Lehrer beim Schreibunterricht damit, einen Buchstaben oder ein Wort vorzuschreiben und die Schüler einfach nachschreiben zu lassen, sondern es werden vielmehr zuerst die Teile des beziehungsweise Buchstaben derselben einzeln betrachtet und eingebübt, mit einander verglichen und verbunden und dann immer und immer wieder geschrieben, damit die Muskelbewegungen der Hand möglichst unbewusst ausgeführt werden können. Ganz ähnlich verhält es sich auch mit den Bewegungen der Sprechwerkzeuge, besonders mit den Lippen und der Zunge. „Es ist klar“, sagt Lindner, „dass die durch jahrelange Übung stereotyp gewordenen Muskelbewegungen des Sprechapparates nicht sofort durch einen einfachen Willensschluss aufgehoben werden können!“ Es muss also dem Schüler erst gezeigt werden, welche Haltung oder Stellung die Körperteile und Organe, welche beim Bilden eines Buchstabens oder eines Lautes tätig sind, einnehmen, und in welcher Weise dann die Bewegungen auszuführen sind, sodass bei der darauffolgenden Einübung nicht falsche Schrift- beziehungsweise Lautformen befestigt werden. Die natürliche Methode, bei der es lediglich auf einfache, unbewusste Nachahmung, nämlich auf Vor- und Nachsprechen ankommt, eignet sich demgemäß wohl für die Elementarschulen; bei Schülern in den höheren Bildungsanstalten, sowie bei Erwachsenen im allgemeinen können wir jedoch die Beobachtung machen, dass sie meistens nicht *richtig* nachahmen, da ihre Sprechwerkzeuge nicht ohne weiteres den rechten Weg finden, also, infolge der Macht der Gewohnheit, die fremden Laute durch die ihrer eigenen Muttersprache ersetzen und trotzdem der Meinung sind, dass ihre Aussprache nichts zu wünschen übrig lässt, da sie zumeist auch nicht richtig *hören*. Die Wirkung einer solchen Aussprache mit falschen Lautformen auf ein phonetisch geübtes Ohr ist ungefähr dieselbe, welche falsche Wortformen, d. h. grammatische Fehler, auf ein grammatisch geübtes Ohr hervorrufen. Hier kann nur phone-

tische Erklärung und Belehrung, verbunden mit zweckmässigen Sprech- und Hörübungen, als *bewusste* Nachahmung, schnell und sicher zum Ziele führen, nämlich das Lautbewusstsein für die fremde Sprache entwickeln und zu einer lautreinen und schönen Aussprache verhelfen. Möge daher das Licht der phonetischen Wissenschaft dem Schüler gleich beim Eintritt in das fremde Sprachgebäude leuchten, damit sie schneller zu den Schätzen der Literatur und Wissenschaft gelangen und dieselben auch besser würdigen und geniessen können! *

Wie weit soll der Gebrauch der englischen Sprache im neusprachlichen Unterricht zulässig sein?

Von **Frida von Unwerth**, Hunter College, New York City.

Wie über fast alle Fragen der Methodik gehen auch hierüber die Meinungen auseinander, und was gestern bekämpft wurde, kann vielleicht morgen als *die* Methode gepriesen werden. Denn nicht umsonst reimen sich Methode und Mode: beide sind veränderlich, beide passen sich den Forderungen des Tages an, und beide fallen leicht aus einem Extrem in das andere. — Als in den 90er Jahren die Reformmethode im neusprachlichen Unterricht ihre Siegeslaufbahn in Deutschland begann, da hörte man viel vom völligen Ausschalten der Muttersprache im fremdsprachlichen Unterricht; kein Übersetzen in die Fremdsprache, sehr wenig aus der Fremdsprache in die Muttersprache; die Fremdsprache müsse die Unterrichtssprache sein, denn der Schüler solle in der Fremdsprache denken lernen, und das könne er nur, wenn der fremde Ausdruck direkt mit dem richtigen Bilde verbunden werde, u. s. w.

Aber völliger Ausschluss der Muttersprache ist auch in Deutschland nicht aufrecht erhalten worden. Man hat eingesehen, dass die Mutter-

* Um zu zeigen, in welcher Weise die Phonetik im Klassenzimmer zu verwerten sei, und wieviel ungefähr der Schüler von derselben wissen sollte, hatte sich der Verfasser dieses Artikels den Entwurf eines Lehrganges der angewandten Phonetik auf das Französische ausgearbeitet und führte aus demselben einige Proben nebst den wichtigsten phonetischen Hilfsmitteln vor. Da die Drucklegung dieses praktischen Lehrganges in Aussicht gestellt wurde, soll hier von weiteren Ausführungen Abstand genommen werden. Dagegen sei noch erwähnt, dass derselbe für ausschliesslichen Gebrauch während der ersten zwei bis vier Wochen beim Studium des Französischen bestimmt ist und späterhin in Verbindung und abwechselnd mit der Grammatik in systematischer Weise Verwendung finden soll.

sprache, also deutsch, auch ihre Berechtigung habe; das Übersetzen *in die Muttersprache* gewinnt wieder mehr an Boden, auch für das Übersetzen *in die Fremdsprache* mehren sich die Stimmen. Direktor Max Walter in seinem „Englisch nach dem Frankfurter Reformplan“ schliesst schon den Gebrauch der Muttersprache nicht ganz aus, sondern verlangt, dass sie angewandt werde, „wenn sie das Verständnis der zu erlernenden Sprache schneller erschliesst.“ Hermann Büttner in seinem wertvollen Aufsatz über „Die Muttersprache im fremdsprachlichen Unterricht“ schliesst sich dieser Ansicht an und führt auf sehr interessante Weise aus, *wo die Muttersprache zum Verständnis nötig sei*. Dr. Wilhelm Münch in seiner „Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts“ (1910) stellt eine lange Reihe von schwebenden Einzelfragen zusammen, darunter die folgenden:

„Wie weit soll überhaupt die Fremdsprache Unterrichtssprache werden? Soll und kann sie das schlechthin von Anfang bis Ende sein, so dass die Muttersprache höchstens dann und wann zur Beschleunigung des Verständnisses zur Anwendung gelangt? Sollen nicht einige Gebiete des fremdsprachlichen Unterrichts ganz von ihr ausgeschlossen sein? z. B. die Grammatik, die Synonymik, vielleicht die Schriftstellererklärung oder wenigstens diejenige der Dichter? Ist das Übersetzen in die Muttersprache ganz zu unterbleiben? Welche Ansprüche sind an die Übersetzung, falls daran festgehalten wird, zu stellen? Wie ist das Recht der Muttersprache zu wahren und doch die lebendige Anschauung des fremden Textes zu pflegen?“

Interessant ist auch der Bericht von Dr. Henry Zick, von der Wadleigh H. S., New York City, über den fremdsprachlichen Unterricht in England, Frankreich und Deutschland im Jahre 1914. Von den englischen Schulen, an denen er Klassen im Deutschen und Französischen besucht, sagt Dr. Zick:

“There is no method of modern language teaching which can claim to be the prevailing one in these secondary schools. Most teachers are progressive and have an excellent command of the language they teach. They follow a compromise method and endeavor to enliven their instruction by using the foreign tongue as the language of the classroom in giving directions and in connection with the reading. Translation is freely practiced and special stress is laid, in the higher forms, upon translation into the foreign languages, since it is an important requirement in the college entrance examinations.

The object of modern language study in these secondary schools is not primarily to acquire a command of the spoken language, but to train the intellect and to enrich the mind of the student by introducing him to the literature of France and Germany.”

In Frankreich fand er den fremdsprachlichen Unterricht bis ins kleinste geregelt. Nur die *direkte* Methode wurde gebraucht, die Mutter-sprache fast ausgeschaltet, denn das vorgeschriebene Ziel des Unterrichts war „die Aneignung der Sprache, und die Fähigkeit, sie im Sprechen, Lesen und Schreiben zu gebrauchen.“ Die Resultate fand Dr. Zick wenig befriedigend.

In den deutschen Schulen hingegen fand Dr. Zick weit grössere Freiheit der Methode. Er sagt:

“What impressed me most was the progressive spirit manifested and the absence of dogmatism in applying, to a greater or lesser extent, the principles of the reform method. Not one professed to follow the pure direct method in his teaching. They all used, now the foreign tongue, now the mother tongue, as they saw fit. This freedom of the teacher is the main reason that the results of modern language teaching in Germany compare favorably with those in France, England and elsewhere. It is desired that the teacher use the foreign language in conducting the class, as far as he is *competent* to do so. „Gründlichkeit und Ernst“ (thoroughness and seriousness), however, must not be sacrificed. Explanations of difficult and subtle points of grammar and contents should be given in the mother tongue.”

Was können wir nun hieraus lernen? Was ist die Antwort auf unsere Frage: Wie weit soll der Gebrauch des Englischen im *deutschen* Unterricht in unseren High Schools zulässig sein?

Was die Beantwortung dieser Frage erschwert, ist die Tatsache, dass hierzulande so viele Lehrer, die Deutsch unterrichten, so wenig Deutsch können. Wichtiger aber als die Methode ist doch immer das Können des Lehrers, und für den Lehrer, der die deutsche Sprache nicht vollständig beherrscht, wäre es besser, Englisch als Unterrichtssprache in den deutschen Klassen zu gebrauchen, ausser wo er seines Deutsch ganz sicher sein kann.

Dann hängt die Antwort auch ab von der Grösse der Klasse, dem Alter der Schüler, auch davon, wie lange die Schüler Deutsch treiben werden, ob Deutsch ihre erste Fremdsprache ist, ob viele Kinder deutsch-sprechender Eltern in der Klasse sind. Im allgemeinen können wir aber sagen: „Wende Englisch da an, wo es zum Verständnis, zur Klarheit notwendig, wo es eine bedeutende Zeitersparnis ist, und wo es dazu dient, in die Tiefe einzudringen, den Schüler zu ernsterem Nachdenken anzuregen und ihn in die idealen Werte deutschen Geisteslebens einzuführen.

Wo ist die englische Sprache nun nötig zur Vermittlung des Verständnisses? Erstens wohl im grammatischen Unterricht, d. h. im *Erklären* der Grammatik, in der Vermittlung grammatischer Begriffe. Hier vor allem ist *Klarheit* nötig, hier muss der Schüler den Lehrer ver-

stehen können.— Wie viel oder wie wenig Englisch der Lehrer zu gebrauchen hat, hängt aber davon ab, ob der Schüler Deutsch als erste oder als zweite Fremdsprache lernt. Hat er schon ein Jahr Latein gehabt oder mehr, so besitzt er schon ein gewisses grammatisches Verständnis für eine formenreiche Sprache und für die syntaktischen Verhältnisse. Der Lehrer braucht also nicht in dem Masse zu erklären, wie bei Schülern, die durch das Deutsche zum erstenmal in Berührung mit formaler Grammatik kommen. Diesen muss der Lehrer die grammatischen Ausdrücke erst klar machen. Viele Schüler, die von der Elementarschule in die High School kommen, haben kaum einen Begriff davon, was Fall, Modus, Aktiv und Passiv bedeutet. Viele können das Verhältniswort kaum vom Bindewort unterscheiden, ja manche wissen kaum was ein Satz ist. Bei solchen Schülern muss der Lehrer also die grammatischen Begriffe erst entwickeln—and hierzu muss er Englisch, die Muttersprache der Schüler, zu Hilfe nehmen.— Aber auch in Klassen, bei denen die einfachsten grammatischen Begriffe nicht fehlen, empfiehlt es sich, wenigstens bei syntaktischen Fragen, wo der Vergleich mit der Muttersprache, oder vielleicht mit dem Latein, zum Verständnis beiträgt, sich des Englischen zu bedienen, denn, wie Büttner sagt, „wenn der Schüler eine klare Einsicht in das Verhältnis der beiden Sprachen (d. Muttersprache und Fremdsprache) gewonnen hat, wird es ihm leichter werden, sich dem Einfluss der Muttersprache zu entziehen.“ Auch ist das Englische, wo es zur Vermittlung grammatischen Verständnisses dient, oft eine bedeutende Zeitersparnis, und der Lehrer kann sich auch schneller vergewissern, dass alle ihn verstanden haben.

Die Aneignung und Verarbeitung des neuen grammatischen Stoffes muss dagegen ganz ohne die Hilfe des Englischen vor sich gehen; denn so nötig die Muttersprache oft zum *Verständnis* der fremdsprachlichen Erscheinung ist, so hinderlich erweist sie sich bei der Aneignung derselben. Alle grammatischen Übungen, die zum Einprägen dienen sollen, müssen einsprachig sein.

Wie soll der Schüler neue Wörter und Ausdrücke verstehen lernen? Der erste deutsche Wortschatz, den der Schüler sich aneignet, ist hauptsächlich konkret und sinnlich, lässt sich also durch Anschauung des Gegenstands, Abbildung, Handlung, durch Hinweis auf schon Bekanntes, Synonyme, u. s. w. dem Schüler beibringen. Wenn die Wörter aber abstrakt und bildlich sind, oder sich auch sonst nicht dem Schüler auf diese Weise restlos übermitteln lassen, da wäre es pedantisch, das englische Wort absolut vermeiden zu wollen. Wo das englische Wort eine Zeitersparnis bedeutet und zur Klarheit des Begriffes beiträgt, wo die Wörter und Wendungen sich nicht unmittelbar durch Anschauung, durch Hinweis auf schon Bekanntes erklären lassen, da gebe man ruhig das englische Wort oder die englische Erklärung.

„Die erste Gegenüberstellung des fremdsprachlichen und muttersprachlichen Wortes,” sagt Büttner, „ist unbedenklich und gewährt oft wünschenswerte Klarheit, ohne die der Schüler doch kein richtiges Verständnis für das neue Wort hat.“

Aneignen kann sich der Schüler diesen neuen Sprachstoff aber nur durch beständiges Üben im Deutschen. Je weiter die Klasse vorgeschritten ist, je weniger bedarf es des englischen Wortes um ein deutsches zu erklären, aber auch hier, besonders in der Behandlung synonymischer Fragen und idiomatischer Ausdrücke, ist der Gebrauch des Englischen zulässig. Ja gerade in den vorgeschrittenen Klassen erweckt der Vergleich mit der Muttersprache grosses Interesse.

Die Übersetzungsfrage ist eigentlich eine Frage für sich; da wir aber im deutschen Unterricht *ins* Englische oder *aus* dem Englischen übersetzen, müssen wir die Frage auch hier wenigstens berühren. — Fast alle unsere Anfängerbücher für den deutschen Unterricht enthalten am Ende jedes kurzen grammatischen Abschnittes englische Sätze—meistens unzusammenhängende—zum Übersetzen.—Zur Aneignung neuer Vokabeln und Einübung neugelernter Formen dient das Übersetzen aber nicht, denn durch die muttersprachlichen Gewohnheiten wird der Anfänger nur behindert. Das Übersetzen aus dem Englischen ist also nie als Mittel der Aneignung zu betrachten, wohl aber als ein weiteres Mittel zur Sprachanwendung und dient oft zum Prüfstein der Sprachkenntnisse. In den ersten zwei Jahren des Deutschunterrichts sollte das Übersetzen aus dem Englischen auf ein sehr kleines Mass beschränkt und nur dann angewandt werden, nachdem ein längerer grammatischer Abschnitt wirklich bewältigt worden ist. Auch sollten die zu übersetzenden Sätze erst gründlich auf deutsch besprochen werden, ehe der Lehrer sie als schriftliche Aufgaben zu Hause oder an der Wandtafel machen lässt. Später aber in den oberen Klassen, nachdem die Schüler den grammatischen Stoff grösstenteils beherrschen, sind auch längere Übersetzungen zusammenhängender englischer Prosa, wie sie unsere besseren Übersetzungsbücher (*Prose Compositions*) bieten, ein wertvolles Unterrichtsmittel. Durch solche Übersetzungen wird das grammatische Wissen der Schüler vertieft, und die syntaktischen Sprachgesetze werden durch die neuen Zusammenstellungen, in denen sie erscheinen, wiederholt und befestigt. Der freie Gebrauch des Deutschen, sowohl mündlich wie schriftlich, bietet dazu nicht ganz dieselbe Gelegenheit, denn Schüler gehen gern Schwierigkeiten aus dem Wege und bewegen sich oft im selben engen Kreise. Für solche Übersetzungsarbeit zeigen die reiferen Schüler fast immer grosses Interesse. Wenn die Übersetzungen zuerst mündlich durchgenommen werden, bieten sich dabei mannigfache Gelegenheiten zum Vergleich des Deutschen und Englischen und zur Behandlung der Synonymik, der Bildersprache, des Satzbaues, u. s. w. Wohl hatten die Reformer im

ersten Eifer der neuen Methode das Übersetzen in die Fremdsprache verworfen, jetzt aber hat man wieder dazu gegriffen, als einem weiteren Mittel, die Sprachkenntnis unserer Schüler zu bereichern. Wenn das Übersetzen aus dem Englischen also nicht zu früh und nicht als Mittel der Sprachaneignung betrieben wird, wenn das zu übersetzende Stück dem Können des Schülers angepasst ist und den Zweck verfolgt, sein Wissen zu vertiefen, wenn die Übersetzung nicht mechanisch mit Hilfe eines Wörterbuches vor sich geht, dann können wir sie als eine wertvolle Tätigkeit im deutschen Unterricht ansehen.

Nun bleibt uns noch zu besprechen, wie weit die englische Sprache zulässig sei bei der Behandlung der deutschen Lektüre. Der Lesestoff, den wir heutzutage unseren Anfängern vorsetzen, ist besonders dazu hergestellt, nach der direkten Methode behandelt zu werden, also mit Ausschluss des Englischen, ausser wo hier und da das englische Wort für das deutsche gegeben wird, oder dann und wann eine kurze englische Erklärung. Sonst wird dieser Lesestoff deutsch behandelt, hauptsächlich durch Frage und Antwort über den Inhalt, oder durch Wiedergabe des Gelesenen seitens der Schüler. Sehr selten braucht der Lehrer bei dieser einfachen, konkreten Lektüre von dem Schüler eine zusammenhängende Übersetzung ins Englische zu verlangen, um das Verständnis des Schülers zu prüfen. Durch die Lektüre jedoch soll der Schüler sich nicht nur einen Wortschatz aneignen und seine grammatischen Kenntnisse erweitern, sie soll ihm auch inhaltlich etwas bieten und ihn zum Nachdenken anregen. Sie soll ihn einführen in deutsches Leben und Wesen, damit der Schüler es verstehen und achten lerne. Sind wir in dem Bestreben, einfach und konkret zu sein, den Gebrauch des Englischen zu vermeiden, nicht zu oberflächlich geworden? Haben unsere vielen Lesebücher, die zur Einführung in die Kenntnis Deutschlands dienen sollen, wirklich Verständnis und Achtung für Deutschland erweckt? Hier möchte ich wieder Büttner zitieren: „Die neusprachlichen Stunden haben so gut wie jeder andere Teil des Unterrichts die wichtige Aufgabe, die Schüler denken zu lehren und sie erzieherisch zu beeinflussen. Zu beidem gibt die fremdsprachliche Lektüre Gelegenheit genug, und es wäre ein grosser Fehler, wenn man diese Gelegenheit ungenutzt lassen wollte. Wo wir mit unseren Schülern eine anregende, fördernde Denkarbeit anstellen können, wo wir Eindruck auf sie machen können, sie begeistern, ihnen Achtung einflössen können vor menschlicher Wichtigkeit und Grösse, da ist es unser gutes Recht, das zu tun.“

Hierzu bietet nun der inhaltsreichere Lesestoff unserer höheren Klassen reichlich Gelegenheit. Aber in den Werken der deutschen Dichter werden sich oft Stellen finden, wo der Lehrer zum Englischen wird greifen müssen, um dieses tiefere Verständnis zu vermitteln, wo er entweder übersetzen muss oder auf Englisch erklären. Wo kein Zweifel besteht, dass die

Schüler den Text verstehen, da unterbleibt natürlich das Übersetzen; oft aber ist die Übersetzung das einfachste und zuverlässigste Mittel, um volles Verständnis zu erzielen, und auch Direktor Max Walter sagt: „Auf keinen Fall darf das Verständnis des Textes leiden; bei längeren undurchsichtigen Satzgebilden oder schwierigen Stellen im Text muss man zur Übersetzung in die Muttersprache greifen.“ Ebenso wo, um volles Verständnis zu erzielen, der Lehrer eine besonders schöne oder gedankentiefe Stelle in einer Dichtung besprechen und erklären will, um dadurch den Schüler auch zu tieferem Nachdenken anzuregen, da soll der Lehrer Englisch gebrauchen.

Auch ist in den oberen Klassen unserer High Schools längeres, zusammenhängendes Übersetzen ins Englische seitens des Schülers nicht auszuschliessen: nicht nur um das Verständnis zu prüfen, sondern gerade um durch die Muttersprache zum Nachdenken sowohl über Sprache wie Inhalt anzuregen. Wenn der Lehrer aber übersetzen lässt, dann soll die englische Übersetzung nicht nur inhaltlich getreu, sondern auch grammatisch und idiomatisch richtig sein. Niemals darf der Lehrer mit schlechtem Englisch und nachlässiger Gedankenwiedergabe zufrieden sein.

Wie weit ist nun der Gebrauch des Englischen im deutschen Unterricht zulässig?

1. Bei der Behandlung der Grammatik, wo die englische Sprache oder der Vergleich mit dem Englischen zum Verständnis beiträgt.
2. Zum Erklären neuer Wörter und Wendungen, insofern sie sich nicht durch Anschauung, Sinnerklärung, Hinweis auf schon Bekanntes, oder auf formverwandte Wörter, oder Synonyme erklären lassen, oder wo das englische Wort eine grosse Zeiterbsparnis bedeutet.
3. Als Mittel der Sprachanwendung ist das Übersetzen aus dem Englischen zulässig.
4. Bei der Lektüre, wo durch Übersetzung ins Englische oder durch Erklärung ins Englische tieferes Verständnis erzielt wird und die Schüler dadurch zum Nachdenken angeregt werden, ist der Gebrauch des Englischen gerade in den Oberklassen zulässig.

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

Cincinnati.

„Charakterbilder aus der deutsch-amerikanischen Geschichte und Literatur“ — so heisst die *Vortragsserie*, die Dr. Fick am 4. Oktober in der öffentlichen Bibliothek hier begann. Nach den Bildern zu schliessen, die der Vortragende bisher vor den Augen seiner

stattlichen Zuhörer-Gemeinde entrollte, ist er ein gründlicher Kenner des genannten Gebietes. Man merkt aus jedem seiner Vorträge, dass ihm gutes und reiches Quellenmaterial zur Verfügung steht, und dass er stundenlang über seine Thematik sprechen könnte, obzwar er sich jeweils nur auf etwa 40

Minuten beschränkt. Herr Flick versteht überdies sehr wohl, — das soll hier besonders betont werden — seine Hörer zum Selbststudium anzuregen; denn er weist stets auf die Quellen hin, wo man über den behandelten Gegenstand nachlesen und sich eingehender darüber informieren kann. Das ist aber sicherlich die Hauptsache und das beste Resultat irgend eines Vortrages, dass er zum Weiterstudium veranlasst. Glänzende Oratorik allein, oder schönes Wortgeklängel ist bald vertrauscht und hinterlässt keinen bleibenden Wert. Vorzüglich gewählt sind auch die Titel der Vorträge, d. h. die beliebten Doppel-Themata. Aus den vierundzwanzig mögen zur Illustration nur zwei hier angeführt werden: „Herkheimer und Mühlberg, deutsch-amerikanische Kriegshelden“; „Reitzel, Der arme Teufel, und Drescher, Der Zigeuner“. — Wenn diese Vorträge von Dr. Fick einst in Broschürenform erscheinen könnten, würden sie gewiss unter dem Deutschamerikanertum willige Abnehmer finden.

Vom 13. bis zum 27. Oktober weilte hier auf Einladung der kürzlich gegründeten „Germanistischen Gesellschaft“ Professor Eugen Kühnemann. Er hielt während dieser zwei Wochen sechs Vorträge, die seine zahlreichen Freunde und Bewunderer in Cincinnati aufs neue begeisterten. Herr Theodor Bohlmann von hier, einer der bedeutendsten Pianisten von Amerika, schreibt in einem trefflichen Rückblick über diese Vorträge:

„Vom deutschen Kultur-Gedanken“, „Deutschland und der Erziehungsge-danke“, „Fichte, der Erzieher der deutschen Nation“, „Von der Weltanschauung Goethes und Schillers“, „Von der deutschen Tragödie“, „Vom deutschen Geistesleben der Gegenwart“ — welches war doch der eine leitende Gedanke, der all diese so verschiedenen thematisch bezeichneten Gedankenreihen, als Ganzes genommen, hielt und in welchem sie gipfelten? Es war dies das patriotisch-religiöse Prinzip, dass die höchste Pflicht des einzelnen es ist, das Beste, das er besitzt, in den Dienst des Vaterlandes zu stellen. Das bedeutet nun für uns Deutschamerikaner aber, unsere deutsche Erziehung, deutsche Kultur und deutschen Ideale unentwegt, unbirrt und unverkirzt in unser neuerworbenes amerikanisches Vaterland zu tragen; nur dann dienen wir dem Staate so, wie es uns geziemt!“

Als Zugabe und glänzenden Abschluss dieser Verträge gab Herr Kühnemann am letzten Abende seines Hierseins eine Rezitation einiger Szenen aus dem ersten Teile des „Faust“. Damit bedankte sich der Herr Professor in sinniger Weise für die ungeteilte Aufmerksamkeit und die enthusiastische Anerkennung, die ihm an den vorgehenden Abenden in so reichem Masse zuteil geworden war.

Zu Beginn dieses Monats, also vierzehn Monate verspätet, erschien der gedruckte *Bericht über das Schuljahr 1914–15*. Kein Wunder, dass dieser „Report“ — es ist der 86ste — darum auch auf vierhundert Seiten angewachsen ist, dicker als irgend einer zuvor, und dass er darum auch wohl noch weniger angesehen oder gar gelesen wird als je ein Jahresbericht. Der neugierige Korrespondent steckte in dessen doch seine Nase in den gedruckten Schmarren hinein, und fand da, außer den sattsam bekannten statistischen Tabellen, die üblichen Loblieder der Departements-Vorsteher auf ihr Ressort. Sogar jede Hochschule und Spezialschule lagerten da ihre ausführlichen Berichte ab: preisend mit viel schönen Reden ihrer Schulen grosse Taten! Und was wird mit den statistischen Tabellen nicht alles bewiesen und behauptet! Es ist nur gut, dass alle diese dickeleibigen Reports nicht gelesen werden. Allein bei den jetzigen hohen Papierpreisen sollte man im Drucken von Makulatur doch etwas sparsamer sein!

Am 26. Oktober „mauerweilte“ hier unser Landesvater mit der Landes-mutter. Bei der automobilen Galoppfahrt am Nachmittag durch einige Straßen der Stadt mussten die Kinder der benachbarten Schulen mit ihren Lehrern Spalier stehen und die vorbeisausenden Hoheiten anhochten und mit Flaggen anweden. Ein hiesiges Skuhlehrer berichtet darüber in einem sengerig riechenden Weihrauchartikel also:

“In their ride about the city, on October 26, the President and Mrs. Wilson were accompanied by Superintendent Randall J. Condon, and by President Chas. W. Dabney of the University of Cincinnati.

Many persons consider it a great honor merely to grasp the hand of the President, but Superintendent Condon of the Public Schools held the palm of President Wilson closely in his own hand for over an hour. The President was standing in the auto a great part

of the time as it was hurrying through the city, and the firm grip of Superintendent Condon helped to steady him."

E. K.

Evansville.

Eine Ausstellung deutscher Schularbeit. Während des Monats Oktober fand in Indianapolis die Staatsjahrhundertfeier statt. Die Woche vom 9. Oktober war „Educational Week“ und eine Ausstellung der verschiedensten Erziehungseinrichtungen wurde veranstaltet. Jede bedeutende Stadt in Indiana wurde aufgefordert, für eine bestimmte Sache verantwortlich zu sein. Indianapolis hatte z. B. Schulgärten. Andere Städte versahen die Ausstellungen auf dem Gebiete des Ackerbaus, der Spielplatzgeräte, des Kunstunterrichts, des „6 und 6 Plans,“ der Handfertigkeit und der Fortbildungsschulen: lauter wesentliche, zeitgemäße Sachen. Evansville hatte den deutschen Unterricht zu vertreten.

Die Aufforderung kam uns so unerwartet, wie ein Kanonenenschuss; aber wir machten uns eifrig an die Arbeit, und in der unglaublich kurzen Frist von 8 Tagen war alles fix und fertig. Prof. J. H. Henke, der Vorsteher unseres deutschen Unterrichts, hatte die Leitung der ganzen Arbeit. In einer Sondersitzung ernannte er etwa 12 Ausschüsse, deren jeder für die Arbeit der Kinder eines Schuljahrgangs verantwortlich war. Den folgenden Tag ging es in den einzelnen Schulen los. Für die Kinder hieß es nach der Schule und sogar am Samstag dabei sein; für die Lehrer, bis in die Morgenstunde hinein arbeiten. Aber zur verabredeten Zeit versammelten wir uns alle in der High School mit der angefertigten Arbeit. Jeder Ausschuss hatte von allen schriftlichen Arbeiten seines Jahrgangs 9 der besten zu wählen. In vielen Fällen waren die eingesandten Papiere alle so schön, dass man kaum wusste, welche auszuscheiden. Viele Kinder hatten ihre Papiere mit selbstgemalten Bildern verziert. Die Ausschüsse waren selbst über die hohe Art der Arbeit überrascht. In zwei Stunden wurde die ganze Arbeit der Zusammenstellung erledigt.

Der Inhalt der Ausstellung bestand aus: (a) Lese-, Grammatik- und Gesangbüchern für alle Stufen; (b) Lehrmitteln: Höltzelbilder, die Vietorsche Lautkarte, Alphabetkarten, Landkarten, Grammatiktabellen, allerhand Anschauungskarten und das Victrola; in

Verbindung mit Lehrmitteln, (c) verschiedenen pädagogischen Zeitschriften und das Seminarjahrbuch; (d) photographischen Darstellungen vom Anschauungsunterricht sowie der Dramatisierung der Lesestücke; (e) schriftlichen Arbeiten der Kinder aller Klassen vom 1. bis zum 12. Grad.

Prof. Henke nahm die Sachen persönlich nach Indianapolis und war die ganze Woche zugegen. Er berichtet, dass die deutsche Bude sehr stark besucht wurde und viel Aufsehen erregte. Er hörte viele schmeichelhafte Bemerkungen über die hohe Art unserer Leistungen. Das Victrola, fortwährend deutsche Lieder spielend, war eine wirksame Anziehungskraft.

Ende Oktober wird Prof. Henke vor der Jahresversammlung des Sprachlehrervereins einen Vortrag halten. Bei dieser Angelegenheit beabsichtigt er, die Ausstellung wieder zu benutzen. Nachher wird sie in jeder Schule in Evansville eine Zeitlang zur Schau ausgestellt.

Unsere schöne Leistung wird wohl reichlich Frucht tragen. Ihr Wert wird ein dreifacher sein. Zunächst wird sie den Ruhm unserer vortrefflichen deutschen Abteilung über den ganzen Staat und über die Stadtgrenze hinaus verbreiten. Ferner wird sie den Ruf unserer deutschen Lehrer unter den anderen Lehrkräften der Stadtschulen erhöhen. Als der Schreiber und seine Kollegin die Papiere ihrer Kinder den Klassenlehrerinnen ihrer Schule zeigten, sagte ihrer eine: „Wenn ich nur solche Arbeit von meinen Kindern bekomme!“ Drittens hat unsere Leistung schon Frucht getragen, indem wir deutschen Lehrkräfte selbst uns gegenseitig höher einzuschätzen gelernt haben. Unser jeder hat aus den Beiträgen seiner Kollegen neue Ideen geschöpft und die starken Seiten des anderen Arbeit kennen gelernt. Auch ist es einem jeden aufs neue zum Bewusstsein gekommen, wie viel und welche gründliche Arbeit unsere Abteilung eigentlich leistet. Wäre dieser dritte Punkt die einzige vorteilhafte Folge unserer Arbeit geblieben, so wäre die Anstrengung nicht umsonst. Wie Prof. Henke sagt, waren besonders bemerkbar die hebre Begeisterung für das Wohl unserer deutschen Abteilung und die Arbeitslust und das selbstlose Zusammenarbeiten, mit denen sich sämtliche deutschen Lehrkräfte an den Vorbereitungen beteiligten.

H. A. Meyer.

Milwaukee.

Auf der Versammlung des hiesigen deutschen Lehrervereins am 1. Nov. hielt Herr Seminarlehrer O. Röseler einen lehrreichen Vortrag über den neuen deutschen Frauenroman und die Romanschriftstellerinnen.. An den Werken einiger Schriftstellerinnen, die sich einen Platz in der Literatur erworben haben, wie H. Böhlau, G. Reuter, Huch, F. Kurz, Lou-Andräe-Salomé, schilderte er, was den neuzeitlichen Frauenroman kennzeichnet: Kultur des sprachlichen Ausdrucks, Mitleidshilfe, Lebenswahrheit der Personen, Nationalismus, Probleme der Frauenbewegung. Vier Gruppen von Romanschriftstellerinnen führte Redner uns vor: die Kämpfer für soziale und rechtliche Stellung der Frau, die Romantiker, die Grübler und Philosophen, die unterhaltenden Schriftstellerinnen. Mit einem Ausblick auf die Zeit nach dem jetzigen Kriege, der so vieles geändert und neugeschaffen hat, auch für die Frau, schloss der klare und interessante Vortrag.—Das Programmkomitee legte den Arbeitsplan für das kommende Jahr vor. Nächere Beratung und Beschlussfassung über denselben wird in der Dezemberversammlung stattfinden. Eine vorgeschlagene Änderung in der Wahl der Beamten wurde angenommen.

Die ersten Tage im November bringen uns alljährlich den grossen *Kongress des Staats-Lehrerverbandes*. Anlässlich desselben hielt in der Deutsch-Englischen Akademie am 2. Nov. die "Modern Language"-Sektion eine Sonderkonferenz ab. Nachdem nach einer kurzen gemeinschaftlichen Geschäftssitzung die Subsection for Romance

Languages sich in ein anderes Zimmer zurückgezogen hatte, verhandelte die deutsche Abteilung für sich. Ein Komitee erstattete einen Bericht über das Ziel und die Methode eines vierjährigen deutschen Kursus in der Hochschule und Referate wurden verlesen von Ch. M. Purin und Fr. Hamann. Letzterer redete über „musterhafte Aussprache im Deutschen.“—Obgleich man in „deutschem Hause“ und unter „Deutschen“ war und die Verhandlungen sich um „deutsche“ Angelegenheiten und „deutsche Sprache“ drehten, sprach man — englisch. D.

New York.

Am 7. Oktober fand in dem prächtigen neuen Hause des Press Klubs, 21 Spruce St., New York City, die erste Versammlung im 33. Vereinsjahre des Vereins deutscher Lehrer von New York und Umgebung statt. Die Versammlung erfreute sich eines äusserst lebhaften Besuches. Es wurde der Beschluss gefasst, die Ärzte-Expedition nach Deutschland sowie den Waisenfonds in der alten Heimat und den Irischen Bazaar zu New York zu unterstützen, sowie ferner zu Ehren des Herrn Prof. von Klenze vom College of the City of New York nach der November-Sitzung ein gemeinsames Essen in Lüchows Restaurant zu veranstalten.

Herr von Klenze wurde erst kürzlich von der Brown University an das College of the City of New York als Professor der deutschen Sprache berufen. Der Bericht über den Verlauf der Versammlung in Milwaukee wurde mit lebhaftem Interesse entgegengenommen.

P. Radenhausen.

II. Alumnenecke.

Rückblick.. Das Programm des verflossenen Vereinsjahres wurde in seinem beruflichen wie gesellschaftlichen Teile von bestem Erfolge gekrönt. Die pädagogischen und literarischen Sitzungen erfreuten sich stets einer regen Teilnahme, die beiden Unterhaltungen, Maskenkranzchen im Februar und Festessen im Juni, brachten eine stattliche Anzahl von Alumnen aller Jahrgänge zusammen. Der Erfolg der letztgenannten Veranstaltung, es waren ungefähr 75 frühere Schüler des Seminars im Saale des Blatz Hotels erschienen, liess in den Reihen der Vereins-

mitglieder den Wunsch reif werden, eine Zusammenkunft der Alumnen für den jährlichen Lehrertag festzusetzen.

Herzlichen Dank den Mitgliedern der Seminarfakultät, welche im vergangenen Jahre manche Stunde ihrer kostbaren Zeit und manches Lot ihrer geschätzten Arbeitskraft der guten Sache der Alumnen zur Verfügung stellten. Vielen Dank auch den Damen, die sich immer wieder bereit fanden, ihre Künste in der Zubereitung, Auftischung und Ausschmückung lukanischer Geistisse dem Dienste des Vereins zu widmen.

Der Vorstand.

Oktobersitzung. Am Dienstag, den 17. Oktober, fanden sich die Alumnen zu einer Sitzung zusammen. Nachdem der Bericht des Schatzmeisters entgegengenommen, wurde beschlossen, die zukünftigen Mitgliedsbeiträge zum Ankaufe von Seminarakten zu verwenden. Dieser Schritt bringt den Verein seinem Ziele, allseitige Unterstützung des Seminars, um ein gut Teil näher und sichert ihm zugleich Sitz und Stimme im Seminarverein. Auch in den erzieherischen Bestrebungen der Vereinigung wurde ein Fortschritt gemacht mit dem Beschluss, die bisherigen literarischen Tafelrunden in einen planmässigen Literaturkursus unter Leitung eines Mitgliedes der Seminarfakultät umzugestalten. Die nötigen Vorarbeiten zur Einrichtung derselben wurden einem besonderen Ausschusse übertragen. Die pädagogischen Sitzungen wurden aufgehoben, da den jüngeren Lehrkräften Milwaukeees durch die Gründung einer Reihe dergleichen Tafelrunden vom Leiter des deutschsprachlichen Unterrichts die beste Gelegenheit in ihrer beruflichen Weiterbildung geboten wird. Um der Geselligkeitspflege gerecht zu werden, wurden auch für dieses Jahr zwei grössere Unterhaltungen, je eine im Februar und Juni, vorgesehen. Darauf schritt man zur Neuwahl der Beamten, deren Ergebnis keine Änderungen im Vorstandskörper hervorrief: 1. Vorstand, Herr Anton Heim (1914); Schatzmeister, Frl. Emma Greve (1910). Das Amt eines Schriftführers wurde Herrn John C. Andressohn (1903) angeboten. Eingedenk des in den letzten Jahren dem Vereine von einer stattlichen Anzahl früherer Seminarabschülern entgegengebrachten Interesses und Wohlwollens sieht der Vorstand auch dieses Jahr der tatkräftigen Unterstützung von seiten aller Alumnen vertrauensvoll entgegen. Um die Vereinskasse von allzuvielen Korrespondenzkosten zu entlasten, bittet der Vorstand um baldige Einsendung der Beiträge (\$1.00) an den Schatzmeister, 558 Broadway, Milwaukee, Wis.

Personalnachrichten. In der vorigen Nummer der Monatshefte wurde an anderer Stelle Herrn Schauermanns Übersiedelung nach Madison, Wis., schon bekannt gegeben. Herr Schauermann war der Schöpfer und bisherige Verfasser der Alumnenecke. Der Verein hat mit ihm einen seiner tätigsten lokalen Mitarbeiter verloren, der nicht nur anregend wirkte, sondern auch bei allen Unter-

nehmungen der Vereinigung stets Begeisterung und Opferfreudigkeit zeigte. Wir wünschen unserem allverehrten Kollegen viel Glück in seiner jetzigen Tätigkeit als Lehrer an der Wisconsin Universität und geben zugleich der Gewissheit Ausdruck, dass wir auch weiterhin auf seine Mitwirkung aus der Ferne rechnen dürfen.

Mit der Rückkehr Herrn John C. Andressohns aus Deutschland, wo er als Austauschlehrer zweie Kriegsjahre erlebte, erhieilt der Alumnenecke einen willkommenen Zuwachs. Herr Andressohn trat an die durch den Abgang Herrn Schauermanns im Lehrkörper des Seminars offen gewordene Stelle. Er war einer der Mitbegründer des Alumnenecks im Jahre 1907.

Die Herren Leo Battig (1914), Adolf Rigast (1914) und Henry zu Jeddelloh (1915) traten ihr zweites Studienjahr an der Universität zu Madison an.

Frl. Vollmer (1914), eine unserer populären Kolleginnen, hat im Oktober ihren Abschied aus dem Schuldienste Milwaukeees genommen, um sich privater Lehrtätigkeit zu widmen. Ihr jetziger Aufenthaltsort ist Lake Beulah, Wis. Die entstandene Lücke wurde ausgefüllt durch Frl. Lydia Luecker (1914), die bisher in Evansville, Indiana, lehrtätig war.

Aus dem Lehr- in den Ehestand traten im Laufe des Jahres Frl. Caroline Rieder (1912), Milwaukee, jetzt Frau Otto Schenk, Chicago, und Frl. Helen Gumz (1914), Milwaukee, nun' Frau W. Partenheimer, Huntingburg, Ind.

Als neues Mitglied aus dem jüngsten Jahrgange der Seminarabsolventen hat sich Frl. Clara Wolting, Milwaukee, angemeldet.

In Cincinnati gründeten im letzten Jahre die früheren Schüler des Seminars ein „Seminarkränzchen“. In den Versammlungen desselben wurden die bedeutendsten Werke moderner Schriftsteller gelesen, nachher besprochen und auch Abhandlungen darüber geschrieben.

Im ersten Jahre wurde verhältnismässig viel geleistet. Nach einer längeren Unterbrechung hat die literarische Arbeit des zweiten Jahres begonnen. Zwei neue Mitglieder, Frl. Anna Hunt und Frl. Anna Grah, wurden in den Kreis aufgenommen. Die Mitglieder sind mit Eifer an der Arbeit und sehen einem erfolgreichen Jahre entgegen.

Aufruf. Die auswärtigen Alumnen werden um Beiträge für die Alumnen-

ecke gebeten, um es derselben möglich zu machen, ausgiebige Personalnachrichten, bemerkenswerte Berichte aus Alumnenkreisen bringen zu können.

Mitteilungen wolle man gefälligst an die Alumnenecce der Monatshefte, 558 Broadway, Milwaukee, adressieren.

H.

III. Umschau.

Vom Lehrerseminar. Bei den Konzerten der Tsingtauer Militärkapelle haben sich die Seminaristinnen in den Dienst des wohltätigen Zweckes gestellt und durch den Verkauf von eisernen Ringen und Postkarten \$736.55 für die Kriegsnottleidenden in Deutschland und Österreich-Ungarn erzielt. Die Konzerte ergaben einen Überschuss von fast \$16,000, der dem edlen Hilfswerk zugute kommt.

Das Schulwesen der Stadt Gary erregt Interesse in weiten Kreisen. Die Septemberausgabe des „Forum“ enthält eine kurze Beschreibung des „Gary Systems.“ Zu einer Schuleinheit gehören ein Spielplatz, ein Garten; eine Werkstätte, eine Bibliothek und die gewöhnlichen Schulräume. Von acht Uhr bis fünf Uhr findet der Unterricht statt; 48 Wochen dauert das Schuljahr. Die Kinder werden in verschiedene Gruppen eingeteilt; während eine Gruppe liest oder rechnet, hat eine andere Turnunterricht oder Handfertigkeitsunterricht, so dass die ganze Schuleinheit stets benutzt wird. Nach diesem Plan sollen die Ausgaben pro Schüler für Schulgebäude und Aufsicht wesentlich verringert werden, die Kinder werden länger in der Schule sein, werden ein inhaltsreiches Schulleben geniessen, wobei dem Lesen, Schreiben und Rechnen weit mehr Zeit und Aufmerksamkeit geschenkt werden kann als sonst.

Die Stadt New York hat den Leiter der Gary-Schulen, Herrn Wirt, gebeten, auch dort in einigen Schulen sein System einzuführen, das bis jetzt im allgemeinen befriedigt hat.

Die „General Education Board“ beabsichtigt, in der nächsten Zeit eine gründliche Untersuchung dieses Schulwesens vorzunehmen, und wird in einer Monographie in zuverlässiger und ausführlicher Weise darüber berichten.

Einen sehr erfreulichen Fortschritt bedeutet die kürzliche Bekanntmachung der Princeton Universität, dass vom September 1918 an bei den Aufnahmeprüfungen im Französischen, Spanischen und Deutschen neben den ge-

wöhnlichen schriftlichen Arbeiten auch „aural tests“ verlangt würden. Es genügt also hier nicht mehr, dass der Schüler sich mit dem Auge allein in der fremden Sprache zurechtfindet, das Ohr muss auch berücksichtigt werden. Diese „aural tests“ sollen aber nur einen Anfang bedeuten, später soll noch eine mündliche Prüfung gefordert werden. „These aural tests do not contemplate an increase either in the length of time or the amount of work devoted in school to preparation for the present entrance requirements in French, Spanish, and German but are introduced with the view of encouraging the secondary schools to lay greater emphasis on pronunciation and ultimately of requiring an oral test in the modern languages for admission.“ Diese „aural tests“ bestehen aus dreierlei Übungen. Der Prüfende lässt ein Diktat schreiben; er liest einen Abschnitt in der fremden Sprache vor, dessen Inhalt der Schüler in der Muttersprache wiedergibt; er stellt Fragen in der fremden Sprache über einen solchen Abschnitt, die der Schüler in der fremden Sprache schriftlich beantwortet.

Es scheint doch, als ob die direkte Methode bald in ihre Rechte eintreten werde. Das Beispiel der Princeton Universität ist andern Hochschulen sehr zu empfehlen.

Professor Goodnight, „dean of men“ an der Universität Wisconsin, hat für die neu eingetretenen Studenten einen kleinen Ratgeber verfasst, worin er darlegt, welche Vorteile für das ganze Leben das fleissige, intensive Studium bringt. Wir können ihm nur bestimmen, aber es ist zu befürchten, dass seine goldenen Worte auf den Fels oder unter die Dornen fallen.

Die „German University League“ hielt eine Versammlung am 28. Oktober im Hotel Waldorf-Astoria, New York ab. Professor Camillo von Klenze war der Vorsitzer für den Abend. Die Redner waren Herr Rudolf Blankenburg, der frühere Bürgermeister der Stadt Philadelphia, Präsident G. Stan-

ley Hall von der Clark Universität und Präsident Henry S. Pritchett von der Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Am 6. Oktober wurde Dr. Ernest Martin Hopkins als *elfter Präsident von Dartmouth College* eingeführt.

In Minneapolis fand vom 23. bis 28. Oktober eine grosse Kirmes statt zum Besten der Notleidenden in der alten Heimat, woran sich erfreulicherweise alle Elemente der Deutschamerikaner beteiligt haben ohne Rücksicht auf kirchliche oder soziale Stellung.

Bei der *Jahressitzung des katholischen Zentralvereins* zu New York hielt Pfarrer Betten aus Cleveland einen Vortrag, in welchem er für das eifrige Studium des Deutschen an höheren Schulen eine Lanze brach. Besonders beklagte er, dass viele Schüler deutscher Abkunft den französischen Unterricht dem deutschen vorzogen. Von einer katholischen höheren Töchterschule, die unter der Leitung deutscher Schwestern steht, wisse er, dass überhaupt kein Deutsch geboten werde, weil zu wenig Schülerinnen dieses Fach wählen. Die Deutschamerikaner, meinte der Redner, sollten doch den Wert der deutschen Sprache erkennen und sie ihren Kindern zu erhalten suchen.

Die Kinderlähmungskrankheit hat den Schulunterricht in den östlichen Staaten empfindlich gestört. Den Schulbeginn hat man immer weiter hinausgeschoben. Jetzt endlich, berichtet The School Bulletin (Syracuse. N. Y.), hat sich die Angst gelegt, Kinder dürfen wieder öffentliche Veranstaltungen besuchen, und die Schulen haben ihre Tore geöffnet. — In New York wurde der Schulbeginn auf den 25. September festgesetzt und auch beibehalten trotz vieler Proteste. Etwa 90% der Schüler fanden sich ein, die von 530 Krankenschwestern und Ärzten überwacht wurden. — Die Verhältnisse sind jetzt zufriedenstellend. — Einige Städte des Staates New York haben bis weit in den Oktober hinein mit der Eröffnung des Schulunterrichts gewartet.

Preussen gewährt an Lehrer mit Einkommen bis zu 2400 M. *Teuerungszulagen*, monatlich für ledige Lehrer 8, 6, 5 M. (je nach Ortsklassen), 12, 10, 8 M. für Lehrer mit einem Kind, 14, 12, 10 M. bei zwei; 18, 16, 14 M. bei drei Kindern und für jedes folgende

Kind unter 15 Jahren 4 M. mehr; Lehrer mit 2400 bis 3000 M. Einkommen erhalten 8, 6, 5 M. (ein Kind); 10, 8, 7 M. (zwei Kinder); 13, 11, 10 M. (drei Kinder).

Ein Erlass des *preussischen* Unterrichtsministeriums bestimmt, dass an Mädchenschulen zwei drittel der Stellen, an Knabenschulen die Unterstufe, etwa ein drittel, an gemischten Schulen mit drei und vier Stellen je eine, mit fünf und sechs je zwei, mit sieben und acht je drei Stellen *mit Lehrerinnen zu besetzen seien*. Damit werden die Lehrer auf die Landstellen abgedrangt, in kleinere Städte zu kommen wird ihnen erschwert, weshalb sie hier als Erziehungshilfe besondere Zulagen fordern. Mit den Lehrerinnenstellen erspart der Staat viele Millionen. Vor den mittleren und höheren Schulen macht der Erlass Halt.

Die Versammlung der katholischen Lehrerinnen *Bayerns* besprach das Thema: *Die verheiratete Lehrerin*, und erklärte, „dass der kath. bayerische Lehrerinnenverein in dem Eheverbot für Lehrerinnen keineswegs eine Beschränkung der allgemeinen Menschenrechte, auch nicht einen Nackteil für den Lehrerinnenstand, sondern einen Schutz und einen Vorteil für die Lehrerin wie für den Stand erblickt. Wir sind der Ansicht, dass zwei so hervorragend wichtige Berufe, wie der Lehrberuf und der Hausfrauen- und Mutterberuf nicht in einer Person vereinigt werden können ohne Benachteiligung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit der Lehrerin und ohne Schaden für Schule und Haus.“

Ein englisches Schulblatt schreibt: „Wird es nach Jahren noch Lehrerseminare oder überhaupt einen beständigen *Nachwuchs von Lehrern* geben?“ Schon vor dem Krieg war die Zahl der Kandidaten geringer als die Zahl der abtretenden Lehrer. Und jetzt? Viele Lehrer gefallen, manche Lehrerinnen dahingerafft (als Krankenschwestern), noch mehr invalid durch Verwundung oder Krankheit; manche der ins Feld gegangenen Lehrer werden nicht mehr zu einem so wenig geachteten, unbewussten, schlecht bezahlten Beruf, wie dem eines Lehrers, zurückkehren. Die Lehrerseminare sind tatsächlich geschlossen, selbst die Anmeldungen als Lehrerinnen gehen zurück. Ist das nicht ein völliger Zusammenbruch? Was wird im nationalen Interesse dagegen getan?“ John Andressohn.

IV. Vermischtes.

November.

Gleich Besen, die zum Himmel ragen,
Steht düster drohend die Allee.
Aus grauen Wolkenmassen rieselt
Ein nasses Weiss, der erste Schnee.

Das Glöcklein in dem fernen Dorfe
Sich mühsam durch den Nebel ringt.
Aus dem Gehölz am Bergeshange
Der Schrei der Nebelkrähe dringt.

Es sinkt der Fuss im fahlen Laube,
Und zu der Menschenseele hin
Zieht die Natur geheime Fäden:
Du fragst nach deines Daseins Sinn.

Zu Hause aber hebt geschäftig
Ein lebensfrohes Treiben an,
Und kleine, flinke Hände schreiben
Schon Wünsche für den Weihnachts-
mann.

Johannes Schönberg.

Das Zeitungsblatt.

Ein Zeitungsblättchen kam mir jüngst
zur Hand
Aus deutscher Kleinstadt übers Meer
verschlagen.
Mir schien's ein Gruss vom fernen Va-
terland.
Aus trauten, langverklung'nem Frie-
denstag.
Mit Lächeln, dem die Tränen ange-
paart,
Las ich von deutschem, redlich ern-
stem Walten:
Bescheidnen Fleisses zielbewusste Art
Sprach gerad und schlicht aus engbe-
druckten Spalten.

Es schien, als ob der Kriegsdrommete
Klang
In weiter Ferne ungehört verhallte.
Als ob des Bürgerlebens sichrer Gang
Die friedlich stillen Alltagspfade
wallte.
Ein Stossgebetlein flüstr' ich, kurz
und heiss,
Als ich das Blatt zur andern Seite
wende.
„Gott segne Deutschlands Ehre, Kraft
und Fleiss!“

Da war mein kurzer Friedenstraum zu
Ende.

Wie auf dem Friedhof stand es, reihen-
voll,
Des schwarzen Kreuzes bitterernstes
Zeichen—

Ein Friedhof wahrlich! — Und der
letzte Zoll
Für fernbegrabner Helden hell'ge
Leichen!
Um Gatten klagt's, um Vater, Bruder,
Sohn
Und Liebsten — oft mit ungelenken
Worten:
Doch lauter tönt es den Posaunenton
Anklagend, heischend an des Himmels
Pforten!
Die Todesernte eines Tags! Das Leid
Nur eines Städtleins, die das Blättlein
kündet;
Weh denen, deren Hass und bitt'r
Neid
Des Krieges grausen Weltenbrand ent-
zündet! —
Wie gross in deiner Trauer, kleine
Stadt,
Dir hilft dein Volk um deine Toten
weinen —
Es wird ihr schwarzes Kreuz im
Wochenblatt
Als Ruhmesmahl im Sternenbogen
scheinen!

Clara L. Nicolay.

Herbst.

In meiner Seele ist es Herbst geworden,
An müden Kronen wirbelt Blatt um
Blatt.
Bis mir der eisig kalte Hauch aus
Norden
Den ganzen Wald entblättert hat.
Noch einmal küss ich still die blassen
Rosen,
Die mir ein milder Spätherbsttag ge-
bracht.
Dann schreit ich zwischen welken
Herbstzeitlosen
Stumm weiter. Langsam naht die
Nacht.
Und langsam, langsam weichen Wunsch
und Wille,
Im Sterben nochmals jählings aufge-
schreckt.
Bald ruhn sie in des Winterwaldes
Stille,
Von tiefem Schnee sanft zugedeckt.

H. Pestalozzi (*Gedichte*).

Häufigkeit deutscher Wörter. Ein
Mann, der sicher viel Zeit haben muss,
hat es unternommen, die Worte der
deutschen Sprache auf die Häufigkeit
ihres Vorkommens zu untersuchen und
macht darüber nachstehende interes-
sante Angaben:

Die Worte *die der und* sind die am häufigsten vorkommenden.

Bei 10,910,777 gezählten Wörtern entfallen auf *die* 358,054; *der* 354,526; und 320,985; zusammen 1,033,565.

Diese drei Wörter stellen demnach so ziemlich den zehnten Teil der deutschen Schriftsprache dar. Es ist wohl anzunehmen, dass nur wenige Deutsche sich des Häufigkeitsverhältnisses dieser drei Worte bewusst geworden sind, wie es hier zahlenmäßig nachgewiesen ist.

Nach diesen drei Wörtern folgt eine sehr grosse Abnahme in der Häufigkeit. Das nächste Wort *zu* geht um 62,000 herunter gegen *und*, das nächstfolgende *in* um 44,000 gegen *zu*.

Um die nächsten 10 Prozent der Häufigkeit des Vorkommens in der deutschen Schriftsprache zu erhalten, braucht man sieben Wörter: *zu* 250,504; *in* 214,308; *ein* 153,095; *an* 154,968; *den* 141,542; *auf* 127,349; *das* 127,137; zusammen 1,167,983.

Bei diesen sieben Wörtern ist die Häufigkeit von 10 Prozent etwas überschritten. Um aber die nächsten 10 Prozent zusammenzustellen, sind 10 Wörter notwendig: *von* 118,088; *nicht* 115,342; *mit* 109,958; *dem* 103,691; *des* 103,171; *aus* 102,961; *sie* 102,212; *ist* 96,973; *so* 96,873; *sich* 92,995; zusammen 1,042,264.

Es sei noch erwähnt, dass diese 20 Wörter 30 Prozent der deutschen Schriftsprache betragen.

Der Drill.

(Aus der Sprachecke der Zeitschrift des deutschen Sprachvereins.)

Drillen kommt schon zu Anfang des 17. Jahrhunderts vor und bedeutet ursprünglich kreisend herumbewegen, drehen (mhd. drillen), dann: bohren, quälen. Es ist vielleicht mit dem Zeitwort drehen stammverwandt und findet sich in dem schönen schwäbischen Dingwort Driller für Karussell; auch die Eigenschaftswörter drall und drollig hängen damit zusammen. Jenes heisst eigentlich: fest gedreht, dann: straff, stramm, gedrungen, und dieses schliesst sich an ndl. drol an, das eigentlich „Kegel“, „kleines Männchen“, dann auch „Possenmacher“ bedeutet, und wovon das englische droll „Schalk“ und französische drole „possierlich“ Entlehnungen sind. Welche wichtige Rolle das Drillen in unserem Soldatenleben spielt, zeigen die vielen läunigen Ausdrücke, die der Soldat dafür kennt. Die Rekruten werden nicht nur gedrillt sondern auch gezwiebelt, gebimst, geschnickt (schnicken — schnellen), aufgedreht (plattdeutsch apgedreht), aufgeschwänzt, gestaucht, gestrippit, gebeutelt, gepiesackt, getriezt, geschliffen, hochgenommen; es wird ihnen die Kimme polirt, die Hammelbeine werden ihnen gestreckt oder langgezogen, und was dieser zum Teil noch derberen Ausdrücke mehr sind, bis endlich Zug oder Schmiss in die Abteilung kommt.

Bücherschau.

I. Bücherbesprechungen.

The Direct Method in Modern Languages. Contributions to Methods and Didactics in Modern Languages. By Carl A. Krause, Ph. D. Charles Scribner's Sons, New York. 139 pp.

Dieses Dr. Max Walter gewidmete Büchlein ist eine Sammlung von zehn Reden, Aufsätzen und Bibliographien, die vorher in den Monatsheften und im Educational Review erschienen waren. Die Anhänger der D. M. werden es sehr begrissen, dass die Ansichten eines ihrer Mitkämpfer, der immer in der vordersten Reihe zu finden ist, noch einmal in dieser Weise dargeboten werden. Bei diesem Anlass sei es mir gestattet, auf gewisse Seiten der Krauseschen Ausführungen einzugehen,

die mir der besonderen Betonung oder klareren Durcharbeitung notwendig erscheinen. — Mehrfach wiederholt werden die fünf Hauptpunkte in der Reform des neusprachlichen Unterrichts (S. 53, 101): „Insistence upon good pronunciation, oral work, inductive teaching of grammar, real reading, and so-called realien,” und jeder Punkt wird an verschiedenen Stellen in anregender, wenn auch nicht systematischer Weise behandelt, wie es ja der Charakter eines derartigen Buches erwarten lässt. Bei dem ersten der Punkte, „good pronunciation“, legt Krause mit Recht Gewicht auf den Wert der Phonetik (S. 24) im Elementarunterricht. Dass das Memorieren von Gedichten ein besonders vorteil-

haftes Mittel zur Erlernung guter Aussprache ist, wird öfters hervorgehoben. Am eingehendsten wird der zweite Punkt, „oral work“, behandelt. Während sich der zweite Artikel ausschliesslich damit beschäftigt, wird in beinahe jedem anderen dessen Erwähnung getan. Das ist gewiss kein Zufall; ist es doch gerade hier, wo die meisten Vorurteile zu überwinden sind, und die Verwirrung im eigenen Lager noch am grössten ist. Krauses Begründung „Why should we teach to speak“ (S. 23) will mir nicht als Begründung erscheinen. Ich sehe auch nicht ein, wie eine solche anders als auf psychologischem Wege gegeben werden kann, was meines Wissens bis jetzt überhaupt noch nicht in befriedigender Weise geschehen ist. Im Argen liegen auch noch die Definition und Abgrenzung von „Speaking“. Auch bei Krause finden wir keine genügende Auskunft darüber. Dass „Speaking“ nichts mit „Conversation“ zu tun hat, wird nicht angedeutet. Wie viel Widerstand hat die D. M. nicht schon erfahren, weil ihre Gegner annahmen, dass Konversation im Zentrum des Unterrichts stehen solle; und wie viel Unheil im Klassenzimmer ist nicht schon angerichtet worden durch dieselbe Annahme von enthusiastischen „Vertretern“ der D. M.! Sehr gut ist die Beantwortung der Frage „What prominence shall we assign to speaking?“ (S. 26). Ich zitiere daraus: „With speaking the work must begin. From speaking the work in writing is developed. Upon speaking the work in reading is based.“ Ganz bestimmen muss ich dem Verf. auch in der Behauptung, dass es nicht vorteilhaft ist, Englisch ganz aus der Klasse zu verbannen. Ge- wiss gibt es Fälle, wie beim Lehren der systematischen Grammatik, wo der Gebrauch von Englisch Zeit- und Energieersparnis bedeutet. Der dritte der Hauptpunkte, „inductive teaching of grammar“, wird von Krause genügend betont und gut illustriert. Die Grundnote dieser Ausführungen ist: „Grammar should illuminate the language, but language should not illustrate grammar“ (S. 55). Dabei rückt er jenen unmöglichen Formen zu Leib wie „ich starb“ und „werde geboren“, die übrigens immer noch nicht konsequent genug aus unserem Grammatikunterricht ausgemerzt sind, was sich besonders beim Lehren des Konjunktivs zeigt, dessen einzige richtige Behandlung von E. Prokosch zuerst („Introduction to German“, S. 211) angedeutet wurde. Bei dem vierten Hauptpunkt, „reading“ wird besonders dessen organische Verknüpfung mit dem zweiten, „speaking“, klar beleuchtet. Am wenigsten ausführlich wird der fünfte Punkt, „Realien“, behandelt. Doch möchte ich nicht unterlassen, auf die Art der Zusammenstellung von Lese- texten hinzuwenden, die manchem Lehrer eine gute Anregung geben dürfte, einen einheitlichen Leseplan auszuarbeiten. Von manchem anderen, das Beachtung verdiente, möchte ich noch folgendes hervorheben: Unser Examenselend wird in dem vierten Artikel treffend geschildert. Die besonderen Verhältnisse, die Krause darin berührt, sind heute nicht mehr ganz so typisch wie zur Zeit der ersten Veröffentlichung (1910), doch ist es noch immer nicht überall Tag geworden, wie ein Blick auf die Eintrittsbestimmungen in verschiedenen Universitätskatalogen zeigt. Auf Seite 33 findet sich die Bemerkung: „I should advise not using any books in the initial stage of our modern language instruction“, der ich mit vollster Überzeugung be stimme, nur möchte ich fragen, ob denn bei unserem durchschnittlichen Lehrmaterial wirklich das dazu notwendige Können vorhanden ist? Ebenso bin ich mit dem Verfasser einer Meinung, wenn er auf S. 105 Judds Behauptung: „There is no single best method of teaching foreign language“ aufs entschiedenste entgegen tritt. — Diese Bemerkungen sollen dem Zweck dienen, meine Kollegen auf Krauses beachtenswertes Büchlein aufmerksam zu machen. Da, wo ich meiner eigenen Stellung Erwähnung tue, geschieht es nur, um beizutragen „to a clearer understanding of the basic principles of the Direct Method“, wie Krause selbst in der Vorrede sagt.

K. F. Münzinger,
University of Texas.

Anna Ausfeld, Zwei dramatisierte Märchen (Aschenbrödel und Dornröschen). Neu herausgegeben mit Anmerkungen, Fragen u. s. w. von Florence Emily Hastings, M. A., Associate Professor of German, Wellesley College. New York, Henry Holt & Co., 1916. 90 pp. Cloth, 30 cents.

Die beiden Märchen, in recht niedliche Verse gebracht, sind aus Carla Wenckebachs Deutschem Lesebuch abgedruckt und neu bearbeitet. Der Text ist leicht und eignet sich schon für eine sehr frühe Unterrichtsstufe. Was ich sonst von dramatisierten Kinder-

märchen halte, steht auf einem anderen Blatt; aber wenn man die Berechtigung eines solchen Verfahrens einmal zugeben will, so ist der Versuch hier recht hübsch gelungen, und einer Aufführung in Schülerkreisen stellen sich wenig Schwierigkeiten entgegen. Dem Text, insgesamt etwa sechsundvierzig Seiten, folgen vier Seiten Anmerkungen; eine solche wäre zu 29, 9 (Ihn = den Liebling) erwünscht, und die zu 33, 1 enthält ein Versehen. Die Inhaltsfragen umfassen sieben Seiten; weitere vier bringen Ausdrücke zum Auswendiglernen. Den Schluss bildet ein sorgfältiges Wörterverzeichnis.

Edwin C. Roedder.
University of Wisconsin.

Official Diplomatic Documents Relating to the Outbreak of the European War. With photographic reproductions of official editions of the documents (Blue, White, Yellow, etc. Books) published by the governments of Austria-Hungary, Belgium, France, Germany, Great Britain, Russia and Serbia. Introduction, daily summaries, cross-references, and footnotes by Edmund von Mach, A. B., A. M., Ph. D. (Harvard). New York, the Macmillan Company, 1916. \$6.—

Wer den Ursachen des grossen Weltkrieges, soweit sie durch diplomatische Dokumente festgestellt werden können, nachgehen will und dabei den Veröffentlichungen nur eines Landes folgt, kann kein richtiges Urteil erhalten. Erst die Gegenüberstellung der Dokumente der diplomatischen Vertreter aller beteiligten Staaten wird ein klares Bild der Teilnahme der verschiedenen Staaten in den Ereignissen geben können, die mit der Moritat in Serajevo beginnen und mit dem Ausbruch des Krieges ihren unheilvollen Abschluss finden. In dem vorliegenden Werke hat nun ein solches Zusammentragen der Dokumente und ein Gegenüberstellen derselben stattgefunden. Dies ist mit einer Genauigkeit und einem Fleisse geschehen, das dem Verfasser, Edmund von Mach, nicht hoch genug zum Verdienst angerechnet werden kann. Dadurch, dass die Deutschen der Vertreter der verschiedenen Staaten, die an jedem Tage ausgewechselt wurden, zusammengestellt sind, bekommt man erst einen Überblick über die Sachlage, wie sie sich allmählich entwickelte, und manches tritt zutage, was eine oder die andere der Staatsverwaltungen gern verheimlicht hätte.

Der Verfasser gibt überdies für jeden Tag eine Übersicht über den Fortgang der Ereignisse, so dass auch derjenige, der sich durch das 608 Grossoctav-Seiten füllende dokumentarische Material des ersten Teiles nicht vollständig durcharbeiten kann, doch den Faden nicht verliert. Zahlreiche Randbemerkungen weisen den Leser mitunter auf Widersprüche hin, oder geben auch neue Informationen, die zu einem tiefen Verständnis des Ganzen führen. Die zweite Hälfte des Buches enthält photographische Wiedergaben der Dokumente, wie sie in den offiziellen Veröffentlichungen erschienen.

Aus dem Vorhergesagten ist ersichtlich, dass der Verfasser sich absoluter Neutralität befleissigt, indem er alles ihm zur Verfügung stehende Material zum Abdruck bringt und es dem Leser überlässt, die Nuss zu brechen, um den Kern zu finden. Sich selbst behält der Verfasser vor, in einem anderen Werke die Schlussfolgerungen aus dem Vergleich der Dokumente zu ziehen. Für den Forscher wird das vorliegende Werk eine unerschöpfliche Quelle von Informationen bilden, die allerdings wohl erst dann ihre volle Bedeutung erfahren werden, wenn die Archive alle Dokumente ohne Auswahl herausgegeben haben werden.

The Modern Language Journal. Volume I, October 1916, Number 1.

Die seit langem geplante und gründlich besprochene Zeitschrift für den modernsprachlichen Unterricht hat nunmehr mit dem vorliegenden Heft ihr Erscheinen gemacht. Sie ist gegründet worden, um den verschiedenen Vereinigungen der Lehrer moderner Sprachen ein gemeinsames Organ zu geben, das die Interessen der Gesamtheit vertritt; das aber auch gleichzeitig dem einzelnen Mitgliede für seine Unterrichtstätigkeit die Hilfe leistet, deren es bedarf, um im Sinne der durch die Allgemeinheit festgesetzten Grundsätze arbeiten zu können. Die Zeitschrift ist in englischer Sprache geschrieben, wohl weil man annahm, dass viele der Lehrer die englische Sprache als Medium unterrichtlicher Diskussionen vorziehen würden, und weil das Blatt ja den Lehrern aller modernen Fremdsprachen zu dienen bestimmt ist.

Die im ersten Heft gebotenen Aufsätze sind die folgenden: „The Federation and the Proposed Modern Language Journal“ von C. F. Kayser; „Possibilities in a Reading Lesson“ von

Albert A. Méras, und „The Editing of French Texts for Schools and Colleges“ von Richard T. Holbrook. Alle drei Artikel kommen aus berufensten Federnden und behandeln zeitgemäße Fragen. Der erste ist mehr allgemeinen Inhalts. Er befürwortet das berufliche Zusammenwirken der Lehrer in Vereinen und Zeitschriften. Die beiden anderen Artikel beschäftigen sich mit speziellen Unterrichtsfragen. Wenn sie auch vom Standpunkte des französischen Sprachunterrichts geschrieben sind, so gelten doch auch die in ihnen angesprochenen Gedanken für den Unterricht im Deutschen. Neben den drei Aufsätzen enthält das Heft noch eine wertvolle Bibliographie über die Literatur des modernsprachlichen Unterrichts für das Jahr 1915 von Carl A. Krause.* Kurze Notizen und Nachrichten aus Vereinen beschliessen das erste Heft der Zeitschrift.

M. G.

„Ich und Du“, ein Buch für die Kleinsten, von H. H. Fick, Director, Dep't. of German, Cincinnati Public Schools. American Book Co.

Eine ganz erfreuliche Gabe des Verfassers, die seien in den Schulen Clincinnatis eingeführt worden ist.

Verschieden, wie wir alle wissen, sind die Wege, auf denen deutsche Fibelschreiber die Anfangsgründe des Lesens vermitteln wollen. Herr Dr. Fick hat die Wort- und Satzanalyse gewählt und damit meines Erachtens den für amerikanische Verhältnisse gebotenen Weg betreten. Selbstverständlich ist das Buch als Schreiblese-Fibel gedacht, obwohl dies auf den ersten Seiten nicht recht zum Ausdruck kommt. Aber die Übungen auf der Tafel haben hier ergänzend einzutreten. Es ist dies eine Forderung von allergrößter Bedeutung; denn da die Kleinen in diesem Alter ausgesprochen visuell und motorisch arbeiten, so kann die Lehrerin nicht oft und lange genug von Wandtafel und Kreide Gebrauch machen. Nach den Erfahrungen des Berichterstatters könnte der Benutzung der Fibel ganz gut ein zweibis dreimonatiger Kursus unter ausschließlicher Benutzung von Tafel und Lesemaschine voraufgehen.

Der Übungsstoff ist dem Vorstellungungs- und Interessenkreise der Kinder

* Die unter dem gleichen Titel gemachten Aufstellungen der früheren Jahre waren von dem Verfasser unserer Zeitschrift anvertraut worden.

entnommen; aber was das Büchlein über so viele, auch neuere Fibeln hinaushebt, ist die relativ vielseitige Beleuchtung des Begriffswortes in den Übungssätzen wie auch in den gar trefflichen Illustrationen, über die sich eine besondere Abhandlung schreiben liesse.

Was die Anordnung der Normalwörter anbetrifft, so hätte vielleicht dem Grundsatz „Vom Einfachen zum Zusammengesetzten“ und damit „Vom Leichten zum Schweren“ konsequenter Rechnung getragen werden können. Die Ligatur st zum Beispiel, die bereits auf Seite 11 erscheint, sollte dem einfachen s besser folgen; dazu kommt, dass sie in die unmittelbare Nähe des sehr ähnlichen n gerückt ist, wodurch Verwechslungen und Unsicherheiten Vorschub geleistet wird. Indessen hat es ja die verständige Lehrerin völlig in ihrer Hand, im vorbereitenden Kursus den Stoff ihren Erfahrungen und Wünschen gemäß zu ordnen.

Sieht man ab von den bekannten Übungsreihen, die auf eine mehr mechanische Lesefähigkeit abzielen, so ist der Umfang des Stoffes ganz bedeutend, und es wäre interessant, einmal festzustellen, welche Vorstellungsmassen in diesem Büchlein ins Feld geführt und geordnet werden.

Auf jeden Fall ist die Zahl der auf Seite 68, also am Ende der eigentlichen Fibel aufgezählten Hauptwörter, doch nur ein geringer Teil dessen, was wirkliche bewältigt worden ist. Zu solcher Fülle gesellen sich auf den letzten Seiten (70—80) noch Reime und Aufsätze, die samt und sonders auch als Memorierstoff trefflich geeignet sind. — Die Fibel bietet somit bei weitem mehr, als selbst in Deutschland in einem Schuljahr bewältigt werden könnte. Bedenkt man noch die beschränkte Zeit, die den deutschen Klassen in Amerika zugemessen ist, so dürfte der Stoff für die ersten beiden Schuljahre ausreichend sein.

Und nun — last but not least — ein Wort über die Ausstattung des Buches. Schreiber dieser Zeilen steht nicht an, zu erklären, dass die American Book Company in dieser Hinsicht ein Werk geschaffen hat, das sich den besten deutschen Fibeln als gleichwertig an die Seite stellen kann. Die Typen und ihr Satz entsprechen vollkommen den Forderungen des Schulhygienikers; erfreulich ist auch die durchweg saubere und fehlerlose Wiedergabe des vom Verfasser zusammengetragenen Stoffes. Und die entzückenden Bilder! Asthe-

tiker wie Pädagogen müssen ihre helle Freude daran haben. „Für die Kinder ist das Beste gut genug“, dieser Gedanke scheint den Griffel der Künstlerin, Fräulein Rachael Elmer, bei jeder ihrer Skizzen geleitet zu haben. Welch treffliche Linienführung! welche Klarheit in der Zeichnung, welche eine liebevolle Versenkung in die kleine und doch schon so vielseitige Welt der A B C-Schützen! Auf 80 Seiten zählen wir nicht weniger als 65 Bilder. Und sie haben nicht nur den Zweck, das einzelne Normalwort zu illustrieren und dem Gedächtnis besser einzuprägen, sondern fast jedes bedeutet eine Welt für sich, aufs trefflichste geeignet, ganze Gedankenreihen in den kleinen Köpfen auszulösen. Mit anderen Worten: In der Hand des verständigen Pädagogen sind die Bilder ein fast unerschöpfliches Anschauungsmaterial. Welchen Vorteil und Fortschritt das bedeutet, wird ein jeder anerkennen, der da weiß, wie stiefmütterlich die amerikanischen Schulen mit Material für den Anschauungsunterricht bedacht sind.

Von Herzen wünschen wir der Fibel Glück zu ihrer Fahrt ins Kinderland. Möge sie aber auch dazu beitragen, das Interesse der Eltern an den Leseübungen ihrer Kleinen zu erhöhen. Denn dass diese Fibel nicht nur ein Buch für die Kleinsten, sondern auch für die Grossen sein kann, das habe ich bei seiner Durchsicht an mir selber erfahren.

Richard P. Koepke.

Reply.

Oct. 24, 1916.

To the Editor of the Monatshefte.
Sir:

If I seek the privilege of a reply to Professor Roedder's criticism of my *Reformlesebuch* in the October number of the *Monatshefte*, it is from no pride of authorship, but solely to correct some misconceptions in the mind of the learned critic and in those of the readers of his criticism.

(1) With the personal views of the author of the critique I have no quarrel. As he says, „Wer es mag, mag's“ *De gustibus*, etc. But why should he object to the style? Most of the material is taken almost word for word from reputable German authors. Or is it merely the inner connection of the episodes to which he objects? But most Readers offer just as great a variety of material, with the subjects wholly isolated one from the other. Why object then to an imperfection here and there

in the inner connection of narrative to narrative and prose to poetry, especially since these imperfections, while patent to the critical inspection of Professor Roedder, would never be seen by the pupils who read the book?

(2) I am sorry that the episode of *Flachsmauer als Erzieher*, the passage from Longfellow's *Hyperion*, and the use of some foreign words should so irritate the critic. I have received a few letters from some native German teachers in this country who have taken me even more severely to task for these features of my book. Yet these pictures of German life are not mine, but the words of rather famous critics of the Germany of the Germans. And because some Germans at the present time have a horror of all words of foreign origin is no reason why such words should be eliminated from a text or texts whose authors used the hated words. No student of German literature can go very far without meeting some of them. It will be time enough to delete them from our text when reprints of the masterpieces of German literature have been made by patriotic Germans in this country with all foreign words eliminated or wholly tenuated.

(3) Why should the critic assume that the composition beginning on page 40 is the work of a seven year old boy? The brothers are represented as studying for four years in the *Vorschule* and then being admitted in *Quarta*. Why not assume that the author of the composition is eleven years old, rather than seven, since it is just as easy to do so, from the text? Why the lack of charity?

(4) Why correct my general statement that the *Volkschule* does not lead to the *Gymnasium*, with the implicit statement that one may attend the *Volkschule* and still, by an early readjustment, prepare to enter the *Gymnasium*? I do not find that the English of my statement conflicts with the German of my critic's.

(5) The vocabulary of the *Reformlesebuch* is large, I admit, possibly too large and possibly not as well chosen as it might have been—although the critic can hardly hope to make out a case against me by pointing out two or three words only. The fact of the matter is, the vocabulary of the *Reformlesebuch* was made large with premeditation, first, that the teacher might have freedom within broad limits to pick and choose according to her indi-

LANTERN SLIDES

German History and German Literature in slides
arranged to be used during the four years of a
language course. For catalogue and further in-
formation address

ANNA BERNKOPF,
503 West 121st Street **NEW YORK**

vidual preference the active vocabulary of her pupils, and second, because I am convinced that teachers and pupils can, should, and must do a great deal more work in the future than they have in the past. I have seen enough of the modern language teaching in American schools to know that about fifty per cent of it is practically worthless as far as tangible results are concerned, and I feel sure that it is not going to be bettered by any milk-and-water-make-it-easy process. We have gone al-

together too far in that direction already. Books advertised as containing only a thousand words will never give our pupils an adequate practical command of a foreign language. It is my firm conviction that with the old type of modern language teaching continued in our schools for another generation will come a nation-wide public awakening to the utter futility of it all, and then out of the curriculum the modern languages will go a-kipling.

Yours very truly,

William R. Price.

II. Eingesandte Bücher.

Elementary German Syntax. With exercises by *Bayard Quincy Morgan*, Ph. D., Assistant Professor of German in the University of Wisconsin. New York, Henry Holt and Company, 75 cts.

Practical German Lessons. For Beginners in High Schools and Colleges by *Paul H. Grumann*, Professor of Modern German Literature, University of Nebraska. Chicago and Lincoln, the University Publishing Company, 1916. \$1.25.

Das Peterle von Nürnberg von *Viktor Blüthgen*. Edited with introduction, notes, exercises, vocabulary and a list of idioms by *Frederick James Menger, Jr.*, M. A., Professor of German, Mac-

ester College, St. Paul, Minn., formerly of Beloit College, Beloit, Wisconsin. Illustrations by *Charles F. Arcieri*. American Book Company, New York.

Burg Neideck. Novelle von *Wilhelm Heinrich Riehl*. With introduction, notes, and vocabulary by *Gerrett W. Thompson*, Ph. D., Professor of the German Language and Literature in the University of Maine. Drawings by *O. F. Howard*. American Book Company, New York.

Hier und Dort. Ein Buch für die

reifere Jugend. Zusammengestellt von *H. H. Fick*, Director of German Department, Cincinnati Public Schools. American Book Company.

A Unique German Text

The ideal course favor texts which are of intrinsic interest and have real content value. It does not make a fetish even of the classics. It provides opportunity for the study of Germany of to-day by reserving an important place for **AUS NAH UND FERN**, the unique text in periodical form.

Aus Nah und Fern

Is adapted to second and third year German classes. It depicts in vivid form the progress of events, particularly in the German world. It is read enthusiastically by students in the secondary schools and colleges throughout the country.

It is used as a part of the German course by representative schools and colleges throughout the entire country.

Four issues per academic year, Oct., Dec., Feb., Apr.

Subscription price 50c per year; in clubs of 6 or more 40c.

Single copies 15c each; 6 or more to one address 12c each.

Approval copies, subject to return at Publisher's expense, sent to any teacher of German or school superintendent in the United States or Canada. Write us as to special plans for schools desiring to begin use of **AUS NAH UND FERN** at this time.

ADDRESS

Secretary of Francis W. Parker School Press (N. & F.)
330 Webster Avenue, Chicago.

Deutsches Lesebuch für Amerikanische Schulen.

Herausgegeben von

W. D. Rosenstengel,

vormals Professor der Staatsuniversität Wisconsin,

und

Emil Dapprich,

vormals Direktor des Nat. Deutscham. Lehrerseminars

Band I Fibel und erstes Lesebuch für Grad 1 und 2.

Ausgabe A nach der Normalwörtermethode..... 30 Cents

Ausgabe B nach der Schreiblesemethode..... 30 Cents

Band II für Grad 3 und 4..... 45 Cents

Band III für Grad 5 und 6..... 60 Cents

Band IV für Grad 7 und 8..... 75 Cents

Grammatische Übungshefte für Band I und II 5 Cents pro Heft.

"Wir kennen keine Lehrbücher dieser Art, die der systematisch fortschreitenden Methode so angepasst sind, deren Inhalt mit solcher Sachkenntnis und mit solcher Be- rücksichtigung der Bildung des Hersens und Gemütes der Kinder und alles dessen, was das Kind interessiert und ihm Freude macht, ausgewählt ist, und die edler und schöner ausgestattet sind."—New York Revue.

Verlag:

German-English Academy,

558-568 Broadway, Milwaukee, Wis.

Geo. Brumders Buchhandlung

MILWAUKEE, WIS.

Die grösste Buchhandlung für deutsche Literatur.

**Das Neueste und Beste stets
auf Lager zu mässigen Preisen.**

**Romane, Geschichtliches und Biographisches
in prächtiger Auswahl.**

Selbstverständlich haben wir ein reichhaltiges Lager von Prachtwerken, Klassikern in billiger, feiner und hochfeiner Ausstattung, sowie das Neueste und Beste aus der deutschen Literatur.

**Das Beste in Bilderbüchern und Jugendschriften
für alle Alterstufen.**

Man schreibe um unseren vollständigen Bücherkatalog und erwähne diese Zeitschrift.

Der Jahrgang der Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik beginnt im Januar und besteht aus 10 Heften, welche regelmässig in der Mitte eines Monats (mit Ausnahme der Ferienmonate Juli und August) zur Ausgabe gelangen.

Der jährliche Bezugspreis beträgt \$1.50, im voraus zahlbar.

Abonnementsanmeldungen wolle man gefälligst an den Verlag: Nat. German-American Teachers' Seminary, 558-568 Broadway, Milwaukee, Wis., richten. Geldanweisungen sind ebenfalls auf den genannten Verlag auszustellen.

Beiträge, das Universitäts- und Hochschulwesen betreffend, sind an Prof. Edwin C. Roedder, Ph. D., 1614 Hoyt Street, Madison, Wis.; sämtliche Korrespondenzen und Mitteilungen, sowie Beiträge, die allgemeine Pädagogik und das Volksschulwesen betreffend, und zu besprechende Bücher sind an Max Griebsch, (Nat. G. A. Teachers' Seminary, Milwaukee, Wis.) zu richten.

Die Beiträge für eine bestimmte Monatsnummer müssen spätestens am Schluss des vorhergehenden Monats in den Händen der Redaktion sein.

Liste der Mitglieder

— des —

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes

während der beiden Vereinsjahre 1915 und 1916.*

Name	Adresse	Wohnort	Jahr
Albert, Auguste	4215 N. Davitt St.,	Chicago, Ill.	1916
Albert, Charlotte	605 7th St.,	Milwaukee, Wis.	1916
Arnold, Emilie	115 19th St.,	Toledo, Ohio.	1915-1916
Bachmann, Anna	2824 Cambridge Ave.,	Chicago, Ill.	1916
Bach, Marie	1704 Prairie St.,	Milwaukee, Wis.	1916
Bading, Mathilde	Fourth St. School,	Milwaukee, Wis.	1916
Bartenbach, Marie	361 Irving Pl.,	Milwaukee, Wis.	1916
Barth, Carl Tt.	1320 2nd St.,	Milwaukee, Wis.	1916
Bates, C. F.	188 Sagamore St.,	Manchester, N. H.	1915
Barton, Frau Sam.	1201 E. Long St.,	Columbus, Ohio.	1916
Bauer, Marie	781 Jackson St.,	Milwaukee, Wis.	1916
Bauer, Emily	781 Jackson St.,	Milwaukee, Wis.	1916
Beall, Frau Emilie	420 14th Ave.,	Columbus, Ohio.	1915-1916
Beck, Louise	41 Cambridge Ave.,	Dayton, Ohio.	1916
Benzel, Martha	642 Prospect Ave.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Berger, Anna M.		Milwaukee, Wis.	1915-1916
Bernauer, Angelina	Forest Home Ave. Sch.,	Milwaukee, Wis.	1916
Best, Augusta	330 Oakland Ave.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Bickler, Sophia	14th St. School,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Bingham, M. B.	4626 Prairie Ave.,	Chicago, Ill.	1916
Bjorkland, Anna	4813 Winthrop Ave.,	Chicago, Ill.	1916
Blankenagel, Helene	Grant St. School,	Milwaukee, Wis.	1916
Bock, Frances	828 Chestnut St.,	Milwaukee, Wis.	1916
Boden, Anna	Central H. School.,	Birmingham, Ala.	1915-1916
Boecker, Lillie	N. Milwaukee,	Milwaukee, Wis.	1916
Bohne, Gert.	1116 Van Buren St.,	Fort Wayne, Ind.	1916
Bohne, Selma	1116 Van Buren St.,	Fort Wayne, Ind.	1916
Boehme, Lydia M.	521 Yale Ave.,	Youngstown, O. .	1915-1916
Boeshagen, Alice	51 N. Monroe St.,	Columbus, O.	1916
Braun, Adolph	N. D. High School,	Milwaukee, Wis.	1916
Braun, E. K.	3772 Forest Ave.,	Chicago, Ill.	1916
Brembach, Rosalia	1151 Hopkins Road,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Briesen, Elisabeth von	West Division H. S.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Broeckler, Charlotte	1318 Belt Ave.,	St. Louis, Mo.	1915
Buetow, Wanda	386 Van Buren St.,	Milwaukee, Wis.	1916
Buehler, E.	14 Cambridge Ave.,	Dayton, O.	1916
Bulger, Chas.	Buchtel College,	Akron, Ohio	1915
Bunsen, Sophia	3701 N. Ave.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916

* Etwaige Berichtigungen dieser Liste wolle man gefälligst an den Schatzmeister Herrn Bernhard Straube, 962 Island Ave., Milwaukee, Wis., senden.

Name	Adresse	Wohnort	Jahr
Burkhardt, Lucie	Cass St. School,	Milwaukee, Wis.	1916
Busse, Prof. A.	20 Chester St.,	Mt. Vernon, N. Y.	1915-1916
Buttermann, Frau A. H.	3341 Osgoog St.,	Chicago, Ill.	1915-1916
Cabot, Prof. S. P.	St. Georges School,	Newport, R. I.	1915-1916
Camann, F. A.	1216 Clark St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Carley, H.	7070 Princeton Ave.,	Chicago, Ill.	1916
Casper, Agnes	601 Milwaukee St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Charly, Theo.	1038 26th St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Charly, Frau Theo.	1038 26th St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Chassoy, Frau	3952 Maiden Sp. Ave.,	Chicago, Ill.	1916
Christensen, Dorothea	1108 Chaplin St.,	Wheeling, W. V.	1915
Cook, Jennie	5810 Clinton Ave.,	Cleveland, O.	1915-1916
Cotzhausen, Laura von	1129 Cedar St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Dankers, John	50 Biddle St.,	Milwaukee, Wis.	1916
Dapprich, Frau Emma	5th St. School,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Dapprich, Laura	Clarke St. School,	Milwaukee, Wis.	1916
Dapprich, Marie		Milwaukee, Wis.	1916
Dassel, Frau	2425 Clifton Ave.,	Cincinnati, O.	1916
Devin, Esther		Buchanan, Mich.	1916
Dine, L. F.	150 Knapp St.,	Milwaukee, Wis.	1916
Doertenbach, Emma	1443 W. 101st St.,	Cleveland, O.	1915-1916
Doniat, J. C.	4129 Kenmore Ave.,	Chicago, Ill.	1916
Doniat, Thecla	4129 Kenmore Ave.,	Chicago, Ill.	1916
Druehl, J. C.	1445 Farewell Ave.,	Chicago, Ill.	1916
Dudenbostel, Louise	734 5th St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Duerst, Marie	Steele H. School,	Dayton, O.	1915-1916
Durow, Martha	8th St. School,	Milwaukee, Wis.	1916
Eddy, Helen M.		Marengo, Iowa	1916
Eichler, Emil	W. 109 Paradrome St.,	Cincinnati, O.	1915-1916
Eichner, Marie	599 Terrace Ave.,	Cincinnati, O.	1915-1916
Eiselmeier, John	558 Broadway,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Emmerling, Hedwig	3007 Cedar St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Emmerich, T.	834 Downer Ave.,	Milwaukee, Wis.	1916
Emmerich, Frau T.	834 Downer Ave.,	Milwaukee, Wis.	1916
Engelmann, Karl	409 24th St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Eschrich, Edwin	605 Sherman St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Eschrich, Hilda	605 Sherman St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Fahsel, Agnes	1251 2nd St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Faust, Prof. A. B.	Cornell Heights,	Ithica, N. Y.	1915-1916
Feix, Helene	Maryland Ave. Sch.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Feren, H. M.	Allegheny High Sch.,	Pittsburgh, Pa.	1915-1916
Fick, Dr. H. H.	1536 Dixmont Ave.,	Cincinnati, O.	1915-1916
Fiebig, Louise	1279 Up. 8th St.,	Evansville, Ind.	1915-1916
Filtzer, Flora	558 Broadway,	Milwaukee, Wis.	1916
Fischer, Minnie	153 Ashley Ave.,	Dayton, O.	1916
Fischer, Hulda L.	819 N. Central Ave.,	Chicago, Ill.	1916
Fleer, Esther	370 13th St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Feele, Brunhilda	370 13th St.,	Milwaukee, Wis.	1916
Foerter, Emma	454 Demming Blvd.,	Chicago, Ill.	1916
Foos, Catherine	73 W. Main St.,	Newark, N. J.	1916

Liste der Mitglieder des Lehrerbundes.

331

Name	Adresse	Wohnort	Jahr
Fox, Dora	Peabody High,	Fond du Lac, Wis.	1916
Frank, Adolph	616 6th Ave.,	Pittsburgh, Pa.	1916
Fredrich, Ida	2961 Warren Ave.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
French, Gladys	553 Delaware Ave.,	Chicago, Ill.	1916
Fritsche, Gustav	619 3rd Ave.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Fritzsch, Laura	2864 Main St.,	Evansville, Ind.	1915
Fuchs, Julius	22 Harriet Ave.,	Cincinnati, O.	1915-1916
Fuehring, Laura	4738 N. Ave.,	Evansville, Ind.	1916
Gahagen, Mary	286 Lincoln Ave.,	Chicago, Ill.	1916
Garms, Lilia	296 S. Lincoln Ave.,	Aurora, Ill.	1916
Garms, Minnie	W. D. H. Sch.,	Aurora, Ill.	1916
Gerber, Frau Lina	643 Wellington Ave.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Geiger, Elsie	51 High St.,	Chicago, Ill.	1916
Geige, Bertha	606 17th St.,	Dayton, O.	1916
Geifuss, Alma	Bartlett Ave. Sch.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Glaubitz, Frieda	121 Mariner St.,	Buffalo, N. Y.	1915
Goebel, Maria	402 Albion St.,	Milwaukee, Wis.	1916
Goetz, Anna	Scott St. Sch.,	Milwaukee, Wis.	1916
Graenicher, Sophie	1644 Pt. Wash. Road,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Grebet, J.	3995 Spencer Ave.,	Norwood, O.	1916
Grebner, Paula	552 11th Ave.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Greve, Emma	558 Broadway,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Griebsch, Max	1011-2 28th St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Guth, Carl	1011-2 28th St.,	Milwaukee, Wis.	1916
Guth, Bertha	723 Cramer St.,	Milwaukee, Wis.	1916
Gumpert, Emmy von	19 E. Daniel St.,	Cincinnati, O.	1915-1916
Hablitzel, Tekla	1813 N. Park Ave.,	Chicago, Ill.	1916
Hack, Lina	1139 8th St.,	Milwaukee, Wis.	1916
Hamann, F. A.	1139 8th St.,	Milwaukee, Wis.	1916
Hamann, Frau F. A.	339 W24th St.,	Milwaukee, Wis.	1916
Hamann, Emma	220 S. College Ave.,	Chicago, Ill.	1916
Handler, Amelia	691 Hubbard St.,	Philadelphia, Pa.	1915-1916
Hanke, Lydia	5340 Maryland Ave.,	Milwaukee, Wis.	1916
Hansen, Frau L.	Washington Univers.,	Chicago, Ill.	1916
Hartman, S.	Green Bay Ave. Sch.,	St. Louis, Mo.	1916
Hartung, Erwin	1000 Ogden Ave.,	Milwaukee, Wis.	1916
Harwitz, Ida	1118 Lloyd Ave.,	Superior, Wis.	1915-1916
Hawley, Harriet	16 Sterling St.,	Chicago, Ill.	1916
Heerwagen, Emma	Grant St. Sch.,	Newark, N. J.	1915-1916
Heide, H. von der	646½ 35th St.,	Milwaukee, Wis.	1916
Heinrichs, Lydia	Washington Univers.,	Madison, Wis.	1915-1916
Heise, Dora	682 13th Ave.,	Milwaukee, Wis.	1916
Heintzen, Lucy	500 Jefferson Ave.,	St. Louis, Mo.	1915-1916
Heller, Prof. Otto	500 Jefferson Ave.,	Milwaukee, Wis.	1916
Hempe, Lucy	465 Smith St.,	Evansville, Ind.	1915-1916
Henke, J. H.	932 E. Market St.,	Evansville, Ind.	1916
Henke, Frau J. H.	2814 Rohs St.,	Sheridan, Wyo.	1915-1916
Herbst, T.		Indianapolis, Ind.	1916
Herrmann, Frau Ad.		Cincinnati, O.	1916
Herrle, Henry			

Name	Adresse	Wohnort	Jahr
Herzog, Prof. Carl	550 W. 157th St.,	New York, N. Y.	1915
Hesse, Lina	217 Walnut St.,	Blue Island, Ill.	1915-1916
Heuermann, Emma	2031 Freemont St.,	Chicago, Ill.	1915-1916
Heyd, Prof. J. W.	917 E. Normal Ave.,	Kirksville, Mo.	1915-1916
Hilgemann, H. W.	Box 74, College Hill,	Cincinnati, O.	1916
Hilgemann, Frau H. W.	Box 74, College Hill,	Cincinnati, O.	1916
Hillenkamp, Frau Paula	1136 Island Ave.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Hofacker, Emilie	19 Adams St.,	Dayton, O.	1916
Hoffmann, Clara	912 Waveland Ave.,	Chicago, Ill.	1915-1916
Hoffmann, Mathilde	Bartlet Ave. Sch.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Hohlfeld, Prof. A. R.	104 Breese Terrace,	Madison, Wis.	1916
Holland, Helene von	2127 Monroe St.,	Chicago, Ill.	1915-1916
Hotz, F. T.	510 Ogden Ave.,	Menominee, Mich.	1916
Hungelman, Mathilde	1016 Jaeger St.,	Columbus, O.	1915-1916
Ische, Clara	21st St. Sch.,	Milwaukee, Wis.	1916
Isaac, Clotilde	1546 Wright St.,	Milwaukee, Wis.	1916
Janke, Mary	412 Witman St.,	Dayton, O.	1916
Jenert, Brunhild	22 E. McMillen St.,	Cincinnati, O.	1915-1916
Jones, Minnie	De Kalb Township High School.	De Kalb, Ill.	1915-1916
Jud, Martha	2623 Mildred Ave.,	Chicago, Ill.	1916
Kahl, Henry	1009 Chambers St.,	Milwaukee, Wis.	1916
Kambe, A. J.	Grant St. School,	Milwaukee, Wis.	1916
Kann, Clara	465 33rd St.,	Milwaukee, Wis.	1916
Karger, Ernestine	130 S. Champion Ave.,	Columbus, O.	1916
Karsten, Louise	134 Eagle St.,	Dayton, O.	1916
Kaufmann, Sarah	Bartlett Ave. School,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Keller, Marie V.	Riverside High Sch.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Kenngott, Prof. Alf.	Cleveland High,	St. Johns, Mo.	1916
Kern, Hulda	3519 College Ave.,	Indianapolis, Ind.	1916
Kerwer, Philippine	Bagew School,	Youngstown, O.	1915-1916
Kessler, Doris	1914 Cedar St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Klefer, Emma	2304 Wells St.,	Ft. Wayne, Ind.	1915
Killian, Minnie	419 Hickory St.,	Dayton, O.	1916
Kirchgeorg, Frau C.	Prairie St. School,	Milwaukee, Wis.	1916
Kitzki, Elis	Brown St. School,	Milwaukee, Wis.	1916
Kleist, Emma	Riverside High Sch.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Klingel, Katherine	417 Main St.,	South Bend, Ind.	1915-1916
Klopfer, Carl	294 Aldrich Ave.,	Minneapolis, Minn.	1916
Knackstaedt, Elsa	310 25th St.,	Milwaukee, Wis.	1916
Kniessel, Bertha	4456 N. Sawyer Ave.,	Chicago, Ill.	1915-1916
Kochitzki, John	12th St. School,	Milwaukee, Wis.	1916
Koehler, Anna	206 Crescent Ave.,	Buffalo, N. Y.	1915-1916
Koenig, Prof. Alf.	State University,	Minneapolis, Minn.	1916
Kolbe, Anna C.	7114 Carnegie Ave.,	Cleveland, O.	1915
Korb, Elis	904 Marlon St.,	Chicago, Ill.	1916
Koster, Frau Anna	S. Port, Cor. Byson Av.,	Chicago, Ill.	1916
Kramer, Emil	1334 Broadway,	Cincinnati, O.	1915-1916
Kramer, Prof. Max	Horace Mann High S.,	New York, N. Y.	1915
Kraus, John		Lyons, Ill.	1916

Name	Adresse	Wohnort	Jahr
Krauslach, Emma	915 Vliet St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Krauslach, Frau Hedw.	Grand Ave. School,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Krehbiel, Augusta	2350 E. 85th St.,	Cleveland, O.	1915
Krieg, Irma	115 W. 119th St.,	Chicago, Ill.	1915
Krieger, Frieda	285 Pleasant St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Kriesel, C. A.	230 26th St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Krull, Frau Alb.	525 E. 11th St.,	Indianapolis, Ind.	1916
Krull, L.	525 E. 11th St.,	Indianapolis, Ind.	1916
Kuehn, Frau Julia	827 Prairie Ave.,	Kenosha, Wis.	1916
Kuchnast, Ida	Auer Ave. School,	Milwaukee, Wis.	1916
Kugler, Minnie	Windlake Ave. Sch.,	Milwaukee, Wis.	1916
Kurath, Hans	6023 Harper Ave.,	Chicago, Ill.	1916
Kurz, Henriette	Madison St. School,	Milwaukee, Wis.	1916
Ladwig, Valesca	95 32nd St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Landwehr, Margaret	702 40th St.,	Milwaukee, Wis.	1916
Lankmann, Louisa	417 E. Pontiac St.,	Ft. Wayne, Ind.	1915-1916
Lenz, George	12 W. 103rd St.,	New York, N. Y.	1915-1916
Lewey, S.	Schenley High,	Pittsburgh, Pa.	1916
Liebig, Elsa	736 25th St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Lienhard, Heinrich	1110 16th St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Limper, L. H.		Manhattan, Kans.	1916
Linane, Frau Emma	4055 Greenview Ave.,	Chicago, Ill.	1916
Linane, Pat.	4055 Greenview Ave.,	Chicago, Ill.	1916
Lobstaeder, F.	Peabody High,	Pittsburgh, Pa.	1916
Loeffler, Hubert	686 22nd St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Loewe, Arth.	1331 34th St.,	Milwaukee, Wis.	1916
Loos, Emma	1295 Kinnickinnic Av.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Losse, Herbert	558 Broadway,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Luebben, John L.	25 Parkside Ave.,	Buffalo, N. Y.	1915-1916
Luecher, Lydia		Brillion, Wis.	1916
Lueder, Karl	2427 Clifton Ave.,	Cincinnati, O.	1916
Lueder, Mathilda	2427 Clifton Ave.,	Cincinnati, O.	1916
Lueder, Paula	2427 Clifton Ave.,	Cincinnati, O.	1916
Luther, Clara	380 E. 116th St.,	New York, N. Y.	1915
Maier, Moses	839 Wellington Ave.,	Chicago, Ill.	1916
Malwald, Agnes	858 Beldon Ave.,	Chicago, Ill.	1916
Malachowitz, Emma	1341 Grand Ave.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Marquardt, Ida	16th Ave. School,	Milwaukee, Wis.	1916
Martens, Frieda		Mayville, Wis.	1916
Martens, Henry C.	S. D. High School,	Milwaukee, Wis.	1916
Marx, Emma	423 Beldon Ave.,	Chicago, Ill.	1916
Meckenhauser, Olga	734 48th St.,	Milwaukee, Wis.	1916
Meiners, Louise	259 25th St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Meinicke, Emily	518 Sherman St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Meyer, Fred	374 24th St.,	Milwaukee, Wis.	1916
Meyer, Lydia	803 20th Ave.,	Milwaukee, Wis.	1916
Mikulski, O. J.	404 Ashland Blvd.,	Chicago, Ill.	1916
Milbradt, H. G.	202 Washington St.,	Normal, Ill.	1916
Moll, Alexander	6500 Drexel Ave.,	Chicago, Ill.	1915-1916
Moll, Frau Alexander	6500 Drexel Ave.,	Chicago, Ill.	1916

Name	Adresse	Wohnort	Jahr
Movitz, Lina	1507 S. Kedzie Ave.,	Chicago, Ill.	1916
Muehler, Gustav	1328 Main St.,	Cincinnati, O.	1916
Mueller, Frau A.	112 Juneau Ave.,	Milwaukee, Wis.	1916
Mueller, Amelia	112 Juneau Ave.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Mueller, Alma	800 Van Buren St.,	Milwaukee, Wis.	1916
Mueller, M.	25 Linden St.,	Wellesley, Mass.	1915-1916
Mueller, Elsie	3718 Morris Pl.,	Cincinnati, O.	1916
Mueller, Martha	3718 Morris Pl.,	Cincinnati, O.	1916
Mueller, Edward	3718 Morris Pl.,	Cincinnati, O.	1916
Muench, Babette	3803 Clinton Ave.,	Cleveland, O.	1915-1916
Naber, D.		Mayville, Wis.	1916
Nagel, Anna		Mayville, Wis.	1916
Neeb, Mathilde	419 Hickory St.,	Dayton, O.	1915-1916
Neill, Sarah	4429 Michigan Ave.,	Chicago, Ill.	1916
Neisler, Irma	1034 N. Tacoma St.,	Indianapolis, Ind.	1916
Neisler, Helene	1034 N. Tacoma St.,	Indianapolis, Ind.	1916
Nicolaus, Emma	624 28th St.,	Milwaukee, Wis.	1916
Nienow, Emily	909 Teutonia Ave.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Nimis, Carl	21 E. 5th St.,	St. Paul, Minn.	1915-1916
Norten, Therese	727 Foster St.,	Evanston, Ill.	1915-1916
Nott, Ruth	Green Bay Av. School,	Milwaukee, Wis.	1916
Notz, Minnie	Hartford Ave. School,	Milwaukee, Wis.	1916
Ober, Bertha	1342 Forsythe Ave.,	Columbus, O.	1915-1916
Pagenstecher, Ottolie	109 Oakwood Ave.,	Dayton, Ohio.	1915-16
Pampel, Frieda	Second Ave. School,	Milwaukee, Wis.	1916
Parthenfelder, Martha	2434 Chestnut St.,	Milwaukee, Wis.	1915-16
Phillipp, Pauline	1338 E. 11th St.,	Cleveland, O.	1916
Phillips, Helen	128 Maple St.,	Hornell, N. Y.	1916
Piepenbrink, Louise	2410 Lloyd St.,	Milwaukee, Wis.	1915-16
Pingfanke, Ida	2415 College Ave.,	Indianapolis, Ind.	1916
Plettig, Selma	524 Fullerton Ave.,	Chicago, Ill.	1916
Polk, Edith	34 Bond St.,	Dayton, O.	1916
Popeplbaum, Louise	1416 Winona Ave.,	Chicago, Ill.	1916
Prehn, Prof. Dr. Aug.	2400 Seventh St.,	New York City.	1915-16
Purin, Chas.	State Normal School,	Milwaukee, Wis.	1916
Putzki, Clara	6145 Stewart Ave.,	Chicago, Ill.	1916
Raab, Bertha	157 Mariner St.,	Buffalo, N. Y.	1915-1916
Rader, Minnie	322 20th St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Rahm, Selma	315 E. Illinois St.,	Evansville, Ind.	1915-1916
Rand, Hedwig	564 Reed St.,	Milwaukee, Wis.	1916
Rathmann, Julius	881 2nd St.,	Milwaukee, Wis.	1916
Rathmann, Louise	881 2nd St.,	Milwaukee, Wis.	1916
Reichle, Past. C. D.		Milwaukee, Wis.	1916
Richardson, Rosalie		Tell City, Ind.	1915
Richter, Dr. Kurt	2730 Creston Ave.,	New York, N. Y.	1915
		Bronx City.	
Rieger, Emily	740 Mitchell St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Riemer, B.	97 Osborne Terrace,	Newark, N. Y.	1916
Roberts, Eunice	414 S. Elgin St.,	Tulsa, Okla.	1916
Roedder, Prof. E. C.	1614 Hoyt St.,	Madison, Wis.	1916

Liste der Mitglieder des Lehrerbundes.

335

Name	Adresse	Wohnort	Jahr
Roessler, O.	Seminary,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Roessler, J. E.	Valparaiso Univ.,	Valparaiso, Ind.	1915-1916
Rohde, Hulda	1224 Cherry St.,	Milwaukee, Wis.	1916
Rohda, Erna	1224 Cherry St.,	Saginaw, Mich.	1916
Roller, Gabrielle	1414 Grand Ave.,	Milwaukee, Wis.	1916
Roller, Edith	1414 Grand Ave.,	Milwaukee, Wis.	1916
Ruschaupt, Anna	267 26th St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Sack, Thekla	616 N. Michigan St.,	S. Bend, Ind.	1915-1916
Sander, Eleonore	227 N. 6th St.,	Reading, Pa.	1915-1916
Sarnow, Emily	37th St. School,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Schapekahm, Florence	1101 15th St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Schafer, Lydia	N. G. A. T. S.	Plymouth, Wis.	1916
Schauermann, Karl	3920 S. Park Ave.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Schellhorn, Grete	Sup. of German Public Schools,	Chicago, Ill.	1916
Scherer, Peter	102 Arsenal Ave.,	Indianapolis, Ind.	1915-1916
Schering, Nora	1833 Eddie St.,	Indianapolis, Ind.	1916
Schlottfeld, L.	1833 Eddie St.,	Chicago, Ill.	1916
Schlottfeld, Frieda	4050 Hermitage Ave.,	Chicago, Ill.	1916
Schmidhofer, Martin	4050 Hermitage Ave.,	Chicago, Ill.	1916
Schmidhofer, Frau M.	600 Chamb. of Com. Bldg.	Portland, Ore.	1915
Schnabel, Chas.	1612 E. 3rd St.,	Dayton, Ohio.	1916
Schneider, Therese	693 28th St.,	Milwaukee, Wis.	1916
Schoon, Wm.	Glencoe Hotel,	Cincinnati, O.	1916
Schrader, Herm.	Glencoe Hotel,	Cincinnati, O.	1916
Schrader, Frau M.	6613 Parnell Ave.,	Chicago, Ill.	1916
Schramm, Herm.	6613 Parnell Ave.,	Chicago, Ill.	1916
Schramm, Charlotte	c/o Postmaster,	Forest Park, Ill.	1916
Schroeder, Dora	774 6th St.,	Forest Park, Ill.	1916
Schroeder, Emma	W. D. H. School,	Guttenberg, Ia.	1915
Schroeder, Anna	Hopkins St. School,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Schroeder, Elizabeth	6002 Clinton Ave.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Schroeder, Ella	901 Pennsylvania Ave.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Schultz, Elsie	637 18th St.,	Milwaukee, Wis.	1916
Schulz, Elsie	2305 Cedar St.,	Milwaukee, Wis.	1915
Schulz, Louise	379 29th St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Schwabe, Gertrude	G. E. A.,	Milwaukee, Wis.	1916
Schwartz, Meta	E. D. High School,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Senti, Bertha	336 Folsom Place,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Sidler, Agnes	829 Holton St.,	Cleveland, Ohio.	1916
Siegmeyer, John	829 Holton St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Singer, Etta	2015 Hilger Pl. N. W.	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Sonnenstaedt, L.	St. Paul School,	Washington, D. C.	1915-1916
Spangenberg, Clara	309 Wisconsin Ave.,	Concord, N. H.	1915-1916
Spangenberg, Thekla	1127 Const. St.	Chicago, Ill.	1916
Spanhoofd, A. Werner	25 N. 7th Ave.,	Emporia, Kans.	1916
Spanhoofd, Eduard		Mt. Vernon, N. Y.	1915
Springer, M.			
Stadler, B.			
Stamm, Caroline			

Name	Adresse	Wohnort	Jahr
Stammerjohn, A.	6933 Michigan Ave.,	Chicago, Ill.	1916
Stedinger, F.	Supt. of German,	Omaha, Neb.	1915-1916
Stemmller, Frau Emilie	3335 Bonaparte Ave.,	Cincinnati, O.	- 1916
Stemmller, Pauline	18th Ave. School,	Milwaukee, Wis.	1916
Stern, Julia	316 19th St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Stern, Leo	10th & Prairie Sts.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Stops, Edna	38th St. School,	Milwaukee, Wis.	1916
Stumpf, Martha	730 Superior St.,	Ft. Wayne, Ind.	1915-1916
Straube, B. C.	962 Island Ave.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Tombo, Prof. Dr. R.	321 Nicholas Ave.,	New York, N. Y.	1915-1916
Ter Jung, Augusta	459 26th St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Tiersch, Curt	P. O. Box 65,		
Traeger, Ernst	Madison Sq. Station	New York, N. Y.	1915-1916
Trebolt, L. E.	16th Ave. School,	Milwaukee, Wis.	1916
Trieschmann, Anna	5430 Haddon Ave.,	Chicago, Ill.	1916
Unwerth, Frieda von	430 Hanover St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Utermark, Henrietta	527 W. 21st St.,	New York City, N. Y.	1916
Vollmann	207 22nd St.,	Milwaukee, Wis.	1915
Vollmar, Fanny	4832 Kenmore Ave.,	Chicago, Ill.	1916
Von Seyfried, Emma	Cass St. School,	Milwaukee, Wis.	1916
Von Unmuth, Erdmuthe	2138 Cal. N. W.,	Washington, D. C.	1915-1916
Wagner, Frieda	1919 Cedar St.,	Madison, Wis.	1916
Walz, Marie	10816 Fairchild Ave.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Wallschlaeger, El.	661 34th St.,	Cleveland, O.	1915
Waters, Elis.		Milwaukee, Wis.	1916
Wegner, Alice	1454 Hyde Park Blvd.,	Fond du Lac, Wis.	1916
Wegener, Clara	R. R. 5, Box 8,	Chicago, Ill.	1916
Weigle, John	Uni. of Chi.,	Bay City, Mich.	1916
Weihe, Hermann	1067 15th St.,	Chicago, Ill.	1916
Welch, Julia	902 Chambers St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Weissbach, Gertrude	1512 11th St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Werneburg, Pauline	6750 Parnell Ave.,	Chicago, Ill.	1916
Westenhoff, Olga	2621 Flaton St.,	Cincinnati, O.	1916
Westenhoff, Frau E.	2621 Flaton St.,	Cincinnati, O.	1916
Wichmann, Otto	610 Garfield St.,	Laramie, Wyo.	1915-1916
Wilke, Emma	626 N. W.,	Chicago, Ill.	1916
Winter, Lydia	Wellington Ave.,	Willamette, Ill.	1916
Wise, Cora E.	110 Addie St.,	Lead, S. Dak.	1915-1916
Wirthwein, Louis	310 Wyandotte Bldg.,	Columbus, O.	1915-1916
Woltring, Marie	3303 Lisbon Ave.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Woldmann, Frau Elsie	5025 Outwaite Ave.,	Cleveland, O.	1915-1916
Woldmann, Hermann	5025 Outwaite Ave.,	Cleveland, O.	1915-1916
Wolf, Louise	623 Canal St.,	Ft. Wayne, Ind.	1915-1916
Wuerst, Franziska	707 38th St.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Zahl, Elsie	N. D. High School,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Zahn, Nettie	4406 Pabst Ave.,	Milwaukee, Wis.	1915-1916
Zoeller, Pauline	5028 Prairie St.,	Chicago, Ill.	1916
Zutz, Emil		Forest Park, Ill.	1916
Zutz, Waldemar	526 Marengo Ave.,	Forest Park, Ill.	1915-1916